DOCUMENT RESUME

ED 282 394 FL 016 537

AUTHOR Nasr, Raja T., Ed.
TITLE The Teaching of Arabic to Adults in Europe. Proceedings of the AIMAV Seminar (14th, Paris, France, May 23-25, 1983).
INSTITUTION Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE 83
NOTE 145p.; AIMAV Collection d'etudes linguistiques No. 32.
PUB TYPE Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE French; English; Arabic

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Adult Education; *Arabic; Bulgarian; Classroom Techniques; Communicative Competence (Languages); Contrastive Linguistics; Cultural Context; Dialects; Diglossia; Discourse Analysis; Educational Objectives; Foreign Countries; Grammar; Intensive Language Courses; Literature; Morphology (Languages); Phonetics; Phonology; *Pronunciation Instruction; *Second Language Instruction; Translation; Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS Denmark; *Europe; France

ABSTRACT

Papers in French, English, and Arabic address issues in Arabic language instruction for European adults, including: classroom techniques, literary Arabic and diglossia, the specificity of instruction, Arabic studies in Denmark, phonetic difficulties of instruction, Franco-Maghrebin relations and language instruction, contrastive and comparative analyses, comparison of Arabic and Bulgarian vowel phonemes, cultural elements in Arabic language instruction, contrastive textology and translation, Gulf Arabic and Modern Standard Arabic, cultural instruction through literature, goals of Arabic instruction in Europe, problems and possibilities of intensive Arabic instruction, comparison of Arabic and Bulgarian grammars, forms of the Arabic plural, defining communicative competence, and the perils of translation in Arabic instruction. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

E. Rosseel

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

- [x] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- [ ] Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'«Études linguistiques»

32

Direction

Sylvain DE COSTER - Marcel DE GRÈVE - Frans VAN PASSEL

Comité de Rédaction

Reinhold FREUDENSTEIN (Marburg), Jacques D. GIRARD (Montréal), Francisco GOMES DE MATOS (Recife), Wil KNIBBELER (Nimègue), Pascal D. KOKORA (Abidjan), Raja T. NASR (Beyrouth), Segun ODUNUGA (Ibadan), D.P. PATTANAYAK (Mysore), Eddy ROSSEEL (Gand), B.K. T'SOU (Hong Kong), Pierre VANBERGEN (Bruxelles), Vera VON WIREN-GARCZYNSKI (New York)

Secrétariat général de l'AIMAV:
Université de Gand
Faculté de Philosophie et Lettres
Blandijnberg 2
B 9000 Gent (Belgique)

Raja T. Nasr (ed.)

L'enseignement de l'arabe aux adultes en europe

14e Colloque AIMAV

AIMAV

Bruxelles
1983

M.L.D.

4

TABLE DES MATIÈRES
TABLE OF CONTENTS

Préface par Raja T. Nasr 5
Raja T. NASR, Mot inaugural 6
Patrice RONVAUX, Bienvenue 7
Jean-Pierre VAN DETH, Allocution de bienvenue 9
Ali HAMADACHE, Bienvenue 13
Marcel DE GRÈVE, L'Arabe, langue européenne 15
Pierre GEORGIN, La méthode Kamal: présentation 25
Anna PARZYMIES, L'Enseignement de l'arabe littéral face à la diglossie 29
Mohamed BOUDROUA, A propos de la spécificité de l'enseignement de l'arabe langue étrangère aux adultes 37
Jorgen BAK SIMONSEN, Les études arabes au Danemark...... 41
Zakaria Ali AHMED, Les difficultés phonetiques de l'apprentissage de l'arabe, langue étrangère: étude contrastive 47
Ezzeddine TEMIMI, Le retour de l'enfant Maghrébin en France à la langue d'origine et les accords Franco-Maghrébins relatifs à l'enseignement de l'arabe: essai d'analyse 51
Amr H. IBRAHIM, Quelques problèmes soulevés par les analyses contrastives et/ou comparatives 57
Preface by Raja T. NASR 66
Raja T. NASR, Opening Word 67
Christo GEGOV, Arabic Vowel Phonemes in Contrast to the vowels in Bulgarian 69
Hadia H. HARB, Cultural Elements in the Teaching of Arabic as a Foreign Language 73
Esam N. KHALIL, What Happens Between Sentences? Contrastive Textology and Translation 79
Hamdi A. QAFISHEH, From Gulf Arabic into Modern Standard

Arabic: a Pilot Study 85
Mona MIKHAIL, Literature and Society: Cultural Content Through Literary Texts.. 93

PREFACE

Ce volume représente les *actes* s'étant déroulés au 14ème Colloque de l'AIMAV qui a eu lieu à Paris du 23 au 25 Mai 1983. Le thème en était l'enseignement en Europe de l'arabe aux adultes.

Les participants venaient de cinq continents: Asie, Afrique, Europe, Amérique du Nord et du Sud. Les langues officielles du Colloque étaient l'arabe, l'anglais et le français. Les articles sont également présentés en ces trois langues.

Comme dans tous les colloques, les *actes* n'engagent que le point de vue de leurs auteurs.

Raja T. Nasr

MOT INAUGURAL

Excellences, chers collègues et amis,

Bienvenue au quatorzième Colloque de l'AIMAV, ayant pour thème l'enseignement de la langue arabe aux adultes en Europe.

Nous allons nous réunir pendant trois jours dans une ville considérée comme l'un des plus grands centres mondiaux de culture et de science, gardant présents à l'esprit les faits suivants:

1. Que la langue arabe, porteuse de l'une des plus grandes cultures de l'histoire acquiert une importance capitale et accrue, et affecte la vie de millions d'individus de par le monde.
2. Que les pays occidentaux s'intéressent tellement à ce phénomène et y prennent tellement part qu'ils ressentent le besoin d'un tel colloque, le considèrant comme un véhicule qui sert à la réalisation de tous leurs objectifs culturels et éducatifs; et
3. Que nous qui venons de tous les coins du globe, nous nous sentons extrêmement concernés par le développement de la langue arabe en Europe. Nous désirons donc apporter notre plus grande contribution et aider de tous nos efforts à la réalisation de ces objectifs culturels et éducatifs de la manière la plus efficace.

Je vous souhaite la bienvenue donc au nom de l'AIMAV et espère sincèrement que nous atteindrons entre collègues, dans nos débats et délibérations, un très haut niveau d'excellence. J'espère aussi que comme amis nous passerons de bons moments dans ce Colloque et aurons un très agréable séjour à Paris.

Raja T. Nasr
Président du Colloque

BIENVENUE

PATRICE RONVAUX

ATTACHÉ CULTUREL À L'AMBASSADE DE BELGIQUE EN FRANCE

Mesdames, Messieurs,

C'est pour moi un honneur et un plaisir de pouvoir souhaiter la bienvenue aux participants du colloque sur la langue arabe, que l'association internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audiovisuelles et structuro-globales organise en cette fin de mois de mai au Foyer international d'accueil de Paris.

Le thème proposé est l'enseignement de l'arabe en Europe. Notre époque est le témoin d'une mutation de populations qui, par son ampleur, dépasse de loin la migration germanique des 4ème et 5ème siècles. Il était dès lors entièrement normal qu'une association aussi dynamique que l'A.I.M.A.V. se penchât sur cette problèmatique. L'arabe est une langue qui a trouvé son unité au plan littéraire, mais qui présente encore diverses variétés dans sa forme orale. Il n'est pas douteux que dès lors la présence en Europe de nombreux citoyens de pays arabes influe également sur l'évolution de cette langue. Toutefois, il serait particulièrement regrettable que les jeunes européens ne saisissent pas la chance qui leur est offerte d'apprendre cette langue, alors que le monde arabe a été le relais de la culture hellénique vers l'Europe.

A première vue, il pourrait être surprenant que ce fût l'attaché culturel près l'ambassade de Belgique qui prit la parole devant vous pour évoquer pareille incidence. La coïncidence ne résiste toutefois pas à un examen plus approfondi. Il suffit de retourner aux grands moments de l'histoire européenne pour redécouvrir les périodes de contacts entre les civilisations arabes et celles de notre vieux continent. Parmi celles-ci, il y a sans conteste lieu de relever la période des croisades, dont la première fut conduite par un seigneur belge, Godefroy de Bouillon, qui devint roi du Saint-Sépulcre en 1099. Jérusalem est le carrefour des civilisations chrétienne,

juive et arabe. Dès lors, il était logique que les croisades jouèrent un rôle de relais appréciable entre le monde arabe et l'Occident, ce qui permit aux lettrés européens de l'époque de redécouvrir toute la richesse de la pensée hellénique.

La Belgique n'a pas eu d'expérience coloniale dans le monde arabe. Il ne peut en être déduit qu'elle s'en soit désintéressée. Au contraire, en début de ce siècle, un Belge, qui fut également le promoteur financier du métropolitain parisien, le baron Empain, qui jouissait de la particulière estime du roi Léopold II s'intéressa plus particulièrement à l'Egypte, où il construisit le réseau de tramway du Caire et fonda la cité d'Heliopolis.

L'initiative du professeur De Grève de l'université de Gand, s'inscrit dès lors dans une lignée qui se nourrit des apports d'une tradition bien établie. Avant la première guerre mondiale, un citoyen britannique, inspecteur d'enseignement d'anglais dans la région de Verviers, avait déjà attiré l'attention de ses collègues sur la promotion des méthodes audio-visuelles et cet homme avait eu raison trop tôt. Bien que ses travaux fussent appréciés, l'air du temps empêchait une exploitation logique de cette nouvelle méthodologie. L'enseignement livresque des langues n'avait pas déclaré forfait et les élèves étaient plus ferrés pour parler de littérature étrangère que pour manier un vocabulaire adapté aux diverses circonstances de la vie quotidienne.

Loin de moi l'idée de vouloir prétendre que la Belgique s'acquitte de son rôle hospitalier comme l'espèrent peut-être ses partenaires arabes. Toutefois, elle est le théâtre d'expériences d'enseignement de la langue arabe et plus particulièrement dans certaines écoles de sa capitale. En effet, Bruxelle compte des classes où, avec l'aide de certaines ambassades arabes, les cours sont organisés tant en français qu'en arabe. Le maintien des racines de la population arabe transplantée en Europe est une nécessité et une source d'enrichissement, comme l'a si bien illustré le grand historien britannique Toynbee dans sa fameuse loi des contacts: tout progrès de civilisation découle d'un enrichissement rendu possible par une ouverture à l'apport d'une autre.

En parcourant les différents thèmes qui seront abordés lors de ces trois journées, je note déjà que les aspects les plus divers feront partie de votre analyse. Pour cette raison, bien que j'en sois d'ores et déjà convaincu, je vous formule mes vœux de plein succès pour les travaux qui se développeront dans les heures qui vont suivre.

Je vous remercie de votre attention.

JEAN-PIERRE VAN DETH
Secrétaire Général du CIREEL

ALLOCUTION DE BIENVENUE

Mesdames, Messieurs,

Les Français n'ont pas la réputation d'être particulièrement modestes et il n'est pas fréquent de les voir aussi discrets lorsqu'une rencontre internationale se tient dans leur pays. Diverses circonstances, dont sans doute le fait que ce Colloque soit inauguré un lundi de Pentecôte, me font pourtant être le seul français à cette tribune.

J'oserai donc répondre à l'invitation de votre Président en vous souhaitant, au nom de tous les Français qui s'intéressent à la langue et à la culture arabes, une cordiale bienvenue. Le CIREEL, organisation non-gouvernementale, n'a pas qualité pour se faire le porte-parole des autorités de ce pays. Je puis pourtant vous assurer de l'attention très vive que les responsables français portent au renforcement de la coopération franco-arabe en matière éducative et culturelle. Divers accords ont été récemment conclus en ce sens, qui devraient notamment faciliter l'apprentissage de l'Arabe par les enfants de ressortissants des pays du Maghreb. Le CIREEL n'est pas non plus un organisme universitaire. Sans pouvoir donc m'en prétendre le porte-parole, je puis au moins me présenter comme le témoin de l'intense activité de recherche et d'enseignement qui se déploie dans nombre d'universités françaises, et jusqu'au Collège de France, concernant la langue et la civilisation arabes.

Comment, d'ailleurs, la France ne serait-elle pas intéressée à une langue qui, du fait de l'immigration, est la deuxième langue parlée dans ce pays? L'histoire, avec ses pages lumineuses aussi bien qu'avec ses heures plus sombres, n'a pas manqué de rapprocher constamment Français et Arabes. Depuis le Moyen-Age jusqu'à la colonisation puis à l'immigration, le monde arabe est, de longtemps, un proche voisin. Or chacun sait ici combien compte la notion de voisinage dans l'intérêt que l'on peut porter à une

langue. Enseigné aujourd'hui à tous les niveaux de l'Education — primaire, secondaire et supérieur — l'arabe est étudié depuis de longues générations par des universitaires français du plus haut niveau dont la réputation a largement franchi les frontières de notre pays.

Il est vrai que le mot «arabe» n'a pas les mêmes connotations selon qu'il est employé au pluriel ou au singulier. Les «arabes», dans l'imaginaire de mes concitoyens, évoque des réalités diverses et contradictoires. Les uns évoquent la puissance relativement récente de quelques Etats pétroliers, la richesse de leurs princes, les marchés fabuleux qu'ils en escomptent. les autres pensent davantage aux travailleurs immigrés, voués aux tâches les plus pénibles et aux conditions de vie les plus dures. Mais sitôt que l'on parle de l'«arabe», l'image qui se présente est — pour tous — celle d'une culture prestigieuse, d'une langue réputée difficile mais fascinante aussi, d'un art suprêmement raffiné. Au-delà donc de stéreotypes réducteurs, il n'est pas douteux que l'on assiste, en France, à un intérêt renouvelé pour les études arabes et pour l'étude de l'arabe. Je n'en prendrai que deux exemples:

Le premier sera celui d'Expolangues, première exposition internationale des langues et des cultures, que le CIREEL a eu l'honneur d'organiser à Paris au début de cette année. Parmi les stands les plus visités, celui du Maroc et celui de l'Institut du Monde Arabe figurent au meilleur rang. Jeunes et adultes n'ont cessé de questionner sur cette langue et sur les moyens de l'apprendre. Autre exemple, celui des Grandes Ecoles qui, vous le savez, sont une des originalités de l'enseignement supérieur français. En tant que membre d'une commission qui réfléchit actuellement aux moyens de développer, dans ces établissements, l'enseignement des langues dites «à faibles effectifs», je puis vous dire que l'arabe attire un nombre sans cesse croissant de jeunes qui se destinent à des carrières de responsabilité dans les domaines de l'économie, des sciences ou des techniques, le problème auquel nous nous heurtons étant d'ailleurs de trouver les méthodes adaptées à la situation particulière et aux motivations de ces étudiants.

En conclusion, je voudrais évoquer à nouveau Expolangues ou, plus précisément, l'un des exposés qui furent donnés dans le cadre de cette exposition. Monsieur Lakhdar Ghazal, directeur de l'Institut d'arabisation de Rabat, nous fit en effet l'honneur de prononcer une conférence sur le sujet: «langue française, langue arabe, un co-développement est-il possible?» La réponse est, sans aucun doute, positive. Dans notre monde de fin du XX° siècle, des langues aussi répandues que le français et l'arabe, des langues que tant d'histoire et tant de projets unissent, n'ont de chance de se maintenir et de se développer qu'ensemble et, si l'on ose dire, qu'appuyées l'une sur l'autre, avec d'autres langues d'ailleurs mais dans des conditions

différentes. La langue des affaires et du commerce international ne saurait être unique qu'au mépris des identités culturelles et de la variété des peuples. Il s'agirait alors d'une langue déshumanisante, destructrice, alors que, bien évidemment, le commerce et l'industrie n'ont de raison d'être que dans le mieux être qu'ils sont censés apporter aux hommes. Langues voisines, pour les raisons que j'ai évoquées, langues largement répandues, l'une et l'autre en de nombreux pays, langues mêlées par l'histoire, l'arabe et le français sont appelés à un développement réciproque et, avec le français d'ailleurs, comme en témoigne ce colloque, l'ensemble des langues d'Europe sans doute.

BIENVENUE

Ali Hamadache

UNESCO

Mesdames, messieurs, chers collègues,

Des circonstances particulières ne m'ont pas permis de suivre les travaux de votre colloque et je m'en excuse auprès des organisateurs, d'autant plus que la collaboration de l'UNESCO avec l'AIMAV ne date pas d'aujourd'hui. Les échos qui me sont parvenus sur le déroulement de vos travaux me permettent de signaler la richesse des communications et des échanges et de dire que vos préoccupations sont également celles de l'organisation. En effet, dans le plan à moyen terme 1984-1989 aussi bien que dans le projet de programme et budget 1984-1985, un accent particulier est mis sur l'enseignement des langues, en relation d'ailleurs avec la culture dont le rôle et la place dans l'éducation est à souligner en tant qu'expression essentielle d'une société et image de celle-ci dans ses rapports avec les autres communautés. L'enseignement des langues est entendu autant qu'elles constituent un instrument de communication entre les hommes, entre les nations. Mais le rôle de la langue dépasse largement le seul cadre de la communication et il doit être analysé en fonction de sa signification culturelle. C'est à travers la connaissance de sa propre langue tout autant que la connaissance de celles des autres que peuvent être favorisés tant l'identité culturelle propre que le dialogue entre toutes les cultures, notamment celles qui sont condamnées à se côtoyer. C'est à travers le dialogue que pourrait être envisagée ce qu'un récent colloque a appelé la société intraculturelle, conçue comme moyen de reconnaître l'anatomie des cultures et leur enrichissement mutuel, afin que, selon les propres termes d'un participant à cette réunion, tout le monde respecte tout le monde. Il en est ainsi de l'arabe, langue de culture, langue de civilisation, instrument priviligié de communication entre l'orient et l'occident, et dont l'enseignement en Europe comme langue de grande communication n'est pas toujours à la mesure de

son importance. «L'enseignement de l'arabe aux adultes en Europe», tel a été le thème central de votre colloque. C'est tout un programme, dont la mise en œuvre n'est pas, nous en sommes tous conscients, chose aisée. Et cela d'autant plus qu'il tient à la fois du politique et du pédagogique, sans négliger les facteurs psychologiques. Les adultes concernés relèvent de deux publics-cibles différentes dans leurs motivations et dans les objectifs assignés à l'étude de l'arabe, voire d'approches pédagogiques différentes.

D'une part, les non-arabes qui souhaiteraient s'initier ou approfondir l'étude de cette langue, d'autre part les arabophones vivant en Europe et ils sont nombreux, s'agissant principalement des travailleurs migrants et de leurs familles, doublement défavorisés sur le plan de l'analphabétisme et sur le plan des relations avec les racines culturelles.

Au niveau des actions concrètes à entreprendre, je voudrais souligner l'importance que l'UNESCO attache à tous ces problèmes que ce soit la formation des formateurs, l'expérimentation des méthodes novatrices susceptibles de favoriser et d'accélérer l'apprentissage, l'utilisation des technologies modernes, entre autres... Tous ces aspects ont fait l'objet d'une collaboration soutenue de l'organisation tant avec les organisations intergouvernementales que les organisations non gouvernementales notamment l'AIMAV et notre souhait à tous est que cette collaboration soit poursuivie et renforcée.

MARCEL DE GRÈVE

L'ARABE, LANGUE EUROPÉENNE

Historien de la géopolitique islamique, Jean-Paul Roux a donné comme titre à un de ses livres: *L'islam en Occident*[1] Titre nullement paradoxal si l'on tient compte du fait que la vocation européenne de l'islam s'est plus qu'une fois manifestée dans l'histoire et qu'à deux reprises elle a d'ailleurs failli devenir décisive. Cette présence de l'islam en Europe s'est également affirmée par les influences mutuelles des deux civilisations, non seulement à la suite des liens établis entre elles par la venue dans les métropoles européennes de travailleurs et d'étudiants arabes, mais non moins par l'installation en Afrique des puissances européennes où celles-ci entrèrent en contact avec la civilisation islamique qui s'y était introduite avant elles.

L'islam s'est introduit en Europe par deux poussées militaires différentes. La première, due aux Arabo-Berbères et datant surtout du VIIIe siècle, s'est effectuée du sud vers le nord autour de l'Espagne et de la Sicile. Cette première conquête islamique fut accompagnée d'une arabisation, ce qui ne fut pas le cas de la seconde, étalée entre le XIIIe et le XIVe siècle et œuvre des Turcs qui s'infiltrèrent à travers les Balkans et l'Europe centrale. Contrairement à la première invasion, l'échec de cette deuxième poussée contribua à la désarabisation de l'Europe, ne fût-ce que par l'expulsion des Maures d'Espagne et du Portugal. Toutefois, cette désarabisation n'entraîna pas forcément une désislamisation. C'est ainsi que des communautés musulmanes organisées existent encore dans le sud-est de l'Europe. C'est tout d'abord celle des Turcs de la Turquie d'Europe (Thrace), réduite, certes, à ses plus étroites dimensions mais solidement installée autour d'Istanbul (ex-Constantinople) et d'Edirne (Andrinople). Ce sont ensuite celles d'Albanie, formant près de 70% de la population de cette petite république, puis de Yougoslavie, groupant 1.750.000 hommes Turcs, Serbes, Bosniaques, Herzégoviens, et enfin celle de Bulgarie, il est vrai en plein déclin. On doit ajouter, pour être complet, des groupements

numériques très faibles en Grèce, à Chypre, en Roumanie, en Pologne, et en Finlande.

Mais la présence islamique en Europe laissa d'autres traces que purement religieuses. Dès le IXe siècle, les musulmans établis en Andalousie avaient créé un art islamique d'Occident, distinct de celui des musulmans d'Orient, et qui trouvait son expression dans la mosquée de Cordoue, rivale de celle de Kairouan. C'est l'art dit «hispano-mauresque» qui s'est épanoui au nord et au sud du détroit de Gibraltar jusqu'au terme de la Reconquête de l'Espagne par les Rois Catholiques à la fin du XVe siècle.

Dans le domaine linguistique, contrairement à l'image que présente l'islam en Afrique, où la plupart des musulmans sont soit Arabes soit arabisés (arabophones), la réalité musulmane en Europe est toute différente: même s'ils pratiquent le Coran, les Turcs, les Bosniques, les Serbes, les Herzégoviens, les Bulgares ne sont pas, à proprement parler, arabophones.[(2)]

Il semble bien que le détachement de la langue arabe de son contexte messianique doive contribuer, dans un avenir plus ou moins proche, au développement et à l'extension de sa pratique. Certes, la laïcisation de l'islam n'a pas encore vraiment commencé. Mais il est évident que le phénomène sera bientôt d'actualité. Déjà la Tunisie, le Maroc, pour ne parler que d'eux, commencent à se tourner résolument vers le modernisme. L'abolition du khalîfat les atteint, ainsi que tous leurs frères. Or, il est clair que cette évolution qui se dessine aura des répercussions dans le domaine linguistique. D'abord pour les musulmans eux-mêmes: l'appel de la patrie musulmane se manifeste dès à présent par une recrudescence de l'arabisme. En Asie, en Europe, la langue arabe n'étant plus intimement rattachée à une pratique religieuse, elle se situera au même niveau que les autres langues et deviendra un outil de communication.

Une nouvelle poussée en Europe s'annonce, non plus islamique mais arabe, et non plus militaire mais commerciale et culturelle. Cette poussée sera, bien sûr, étayée par les colonies arabes qui ont tendance à se constituer, -à se reconstituer, -un peu partout à la suite de l'immigration de travailleurs nord-Africains. L'immigré maghrébin en Europe est contraint de vivre dans un monde parallèle à celui qui l'entoure. Bien que ce monde ne corresponde pas à un espace précis dans la cité, cet univers est plus que vivace grâce à une communauté immigrée qui prend de plus en plus forme: ceux qui sont là depuis quarante ans, ceux qui viennent d'arriver, et surtout ceux, nombreux qui ne savent plus depuis quand ils sont là, ainsi que ceux qui ne savent plus ou ne veulent plus savoir où ils en sont.[(3)] Ces communautés s'élargissent et pénètrent dans le monde autochtone. Et elles le feront d'autant plus que la pratique de l'arabe par les Européens ne sera

plus connotée par une adhésion à une religion spécifique ni à un comportement culturel particulier.

D'ailleurs, ils semble bien qu'au cours de l'histoire ce fut grâce au fait que l'attitude de l'islam était souvent plus attractive que coercitive[1] que l'arabisation a pu jouer un rôle déterminant. Bien sûr l'arabe était la langue de la révélation. Point d'islam sans lui! Approfondissement de la pensée religieuse, commentaires, constitution du droit, apologétique, tout ce qu'impliquait la foi nouvelle se propageant reposait sur l'arabe. Mais on pouvait avoir l'arabe sans l'islam. Au début du VIIIe siècle, l'arabe affirme sa valeur et commence à remplacer le grec, cette arabisation ne s'accompagnant pas toujours d'islamisation. Les deux phénomènes obéiront à des poussées qui paraissent subir un sort différent. Dans telle région on parlera arabe mais on conservera la religion ancienne, dans telle autre on adoptera la loi de mahomet mais on demeurera attaché à son dialecte. On connaît encore aujourd'hui des Libanais chrétiens n'ayant pas d'autre moyen de communication que l'arabe, comme on voit des Berbères islamisés ignorant tout de cet idiome[4]. En Espagne, le brassage ethnique fut particulièrement important. La société comprenait: 1° les descendants des Arabes venus avec la conquête; 2° les arabisés qui cherchaient à se donner une généalogie sharifienne; 3° des Berbères immigrés d'Afrique; 4° des Espagnols berbérisés; 5° des Andalous musulmans linguistiquement préservés nommés *muwallads*; 6° des juifs, fort nombreux;; 7° des Espagnols chrétiens dits *mozarabes*[5]; 8° des juifs convertis à l'islam, des nègres esclavons, c'est-à-dire tous les Européens captifs, et les femmes franques des harems, très prisées; 9° des métis de ces divers groupes.

Cette authentique «pluriculturalité»[6] fut à l'origine d'un apport musulman considérable à la civilisation européenne. Les pages que Jean-Paul Roux a consacrées à ce sujet sont merveilleusement éclairantes.[7]

Avant de disparaître, pourchassés par les chrétiens, détruits par les Turcs, avant de se scléroser, les Arabes transmettent le flambeau hérité de l'Antiquité aux premiers écoliers de l'Occident. Ils avaient pris à Athènes, ils rendent à Paris. L'établissement de chancelleries trilingues (grec, arabe, latin) à Palerme, le début des études sémitiques à Tolède sous la direction de l'évêque Raymond (1125-1151), permettent la traduction des manuscrits conservés dans les bibliothèques des mosquées et des palais. Tout d'abord l'arabe n'apparaît que comme un intermédiaire pour qui ne pouvait atteindre directement la Grèce[·], les intellectuels du moyen âge cherchent celle-ci par le truchement musulman. Puis à côté des traductions d'Aristote, prennent place celles de ses élèves et de ses commentateurs. On sait la vogue que connut Averroès de Cordoue (1126-1198) dans les universités naissantes des villes chrétiennes. L'averroïsme, d'abord combattu par le tho-

misme puis confondu avec lui, sera le premier ferment de la pensée en Occident.

Averroès, Avicenne (Ibn Sinâ), bien d'autres encore sont traduits en latin. Parmi les infatigables traducteurs, il y a lieu de citer Gérard de Crémone (1144-1187) auquel on attribue la traduction de 70 ouvrages scientifiques arabes. L'équipe de Cluny, entrainée par Pierre le Vénérable, acquiert une grande renommée dans cette quête de la science arabe en même temps que de la philosophie grecque. Quoique la France devienne bientôt le centre de cette culture gréco-mahométane, les Anglais établissent eux aussi des liens avec l'ancien khalîfat, foyer d'où partent les connaissances nouvelles. Ainsi Daniel de Morley qui découvre à Tolède «les plus savants philosophes du monde». Le même Morley trouve d'ailleurs une astucieuse excuse pour concillier la foi et la quête de connaissance d'origine hérétique: «Dépouillons, dit-il, les infidèles de façon à nous enrichir de leurs dépouilles». On sait qu'il ne covaincra pas les autorités eccésiastiques.

L'Occident, au XIIe siècle, avait beaucoup à apprendre et à réapprendre: tout ce que savait l'Antiquité, tout ce que l'extrême Orient avait transmis, tout ce que les Arabes eux-mêmes avaient ajouté. A la fin du XVe siècle, à Padoue, à Venise, les œuvres d'Avicenne feront encore aútorité. La faculté de Montpellier, où enseigna Maître François Rabelais, demeurera longtemps une fidèle disciple des Maures.

Cette influence indiscutable n'est pas toujours facile à reconnaître et à limiter. Un doute demeure sur l'origine de maintes connaissances. Nous ne sommes toujours pas à même de préciser la date de la traduction de bon nombre d'œuvres originales arabes. Il est vrai que l'étude du vocabulaire permet de se rendre compte des emprunts et de juger de leur importance.

C'est peut-être dans l'architecture que se remarque le plus immédiatement la présence arabe dans le sud de l'Europe. L'art roman primitif né à la fin de l'époque carolingienne, dont les techniques décoratives avaient été imaginées en Perse sassanide et transmises par la Syrie, Byzance et l'Espagne, dévoile les premiers signes de ce courant intellectuel fécondateur venu d'Orient. Au fur et à mesure que les forces de la chrétienté gagnent en expansion dans la péninsule ibérique, des techniques architecturales et une main-d'œuvre qualifiée passent sous son contrôle. L'art mozarabe se crée. Des églises comme Santa-Maria-Blanca de Tolède montrent l'emploi systématique des formes maures dans des édifices du culte. Non seulement on copie sans vergogne les grandes réussites architecturales arabes, mais on emploie les esclaves sarrazins à l'édification de nouveaux monuments. Cet art, né dans le royaume de Léon, se répand en Catalogne et de part et d'autre des Pyrénées. On voit encore, dans le sud de la France, les arcatures caractéristiques en fer à cheval, les fameux arcs à plein cintre ou tre-

passé, qui définissent l'art musulman occidental. La maîtrise des architectes mahométans tout autant que le célèbre pèlerinage de Saint-Jacques de Compostelle font pénétrer assez loin en France les procédés de construction de l'islam. Le goût pour les pierres alternativement foncées et claires se fait sentir jusqu'à la Madeleine de Vézelay, en Bourgogne. On est à peu près certain que cette autre belle cathédrale qui est celle du Puy-en-Velay a été construite par un maître d'œuvres hispano-arabe: c'est lui qui a dû imposer le décor des façades et des porches latéraux, que l'on retrouve d'ailleurs dans d'autres monuments de cette ville.

La supériorité navale des Arabes a incité certains spécialistes à chercher une origine orientale aux différents noms de bateaux: *frégate, corvette, caravelle, barque*. Ces mots semblent toutefois couverts par des étymologies latines. Il est certain, en revanche, que d'autres ne le sont pas: la *chaloupe* est probablement arabe, la *felouque* et le *chaland* le sont plus certainement; arabes aussi: *l'arsenal, l'avarie*, le *récif*, le verbe *calfater*, et le nom du chem de la flotte, *l'amiral*.

La connaissance du ciel et de ses mouvements est une science dans laquelle les Arabes ont particulièrement excellé. Les plus célèbres astronomes et astrologues arabes ont été traduits en latin. Les différentes langues européennes conservent de ces traductions un certain nombre de noms d'étoiles, tandis que d'autres, après avoir servi longtemps, sont tombés en désuétude. La notion du *zénith* et du *nadir*, ainsi que ces mots, nous viennent des musulmans.

Il semble qu'on ne sache pas vraiment si l'algèbre est une invention arabe ou un emprunt de ce peuple. Quoi qu'il en soit, le plus ancien ouvrage de mathématiques arabes est dû à Muhammad ben Mûsâ. Dès 1145, Robert de Chester donne une traduction de l'Algèbre d'al-Khawârizmî. Au XIIe siècle, Léonard de Pise dit Fibonacci, le plus célèbre mathématicien occidental du moyen âge, introduit les chiffres dits arabes (en réalité hindous) et la notion du *zéro*, le mot étant lui-même arabe.

On pourrait continuer à évoquer la présence arabe dans d'autres sciences qui se sont développées en Europe, telles que la chimie, la médecine, l'agriculture, le commerce, l'industrie, la philosophie, l'administration, ainsi que dans la musique et les jeux. Mais cela nous entraînerait vraiment trop loin, d'autant que cette évocation ne constitue pas, à proprement parler, l'objectif de cet exposé.

Le moment est venu de constater, en tenant compte de ce qui précède, que la langue arabe peut difficilement être considérée comme étrangère à l'Europe. Et cela aussi bien d'un point de vue diachronique que d'un point de vue synchronique.

Dans un rapport destiné à une réunion d'experts organisée par l'Unesco

à Budapest, en février 1980,[8] Gÿorgÿ Szèpe a établi une classification intéressante des langues dites moins enseignées en Europe. Il y observe que l'anglais peut être considéré comme «la langue le plus enseignée presque partout en Europe (excepté en Europe de l'Est)».

A un deuxième niveau se manifestent trois langues: l'allemand, le français et le russe (présentés ici dans l'ordre alphabétique); ces trois langues sont largement répandues sur l'ensemble du continent européen, encore qu'elles soient nettement «moins enseignées» que l'anglais.

La catégorie suivante comprend quatre langues, celles qui sont enseignées dans certains pays européens et/ou exercent une influence considérable hors du continent européen; ce sont l'espagnol, l'italien, le portugais et, dans une moindre mesure, le néerlandais.

La catégorie suivante comprend des langues qui, d'une manière ou d'une autre, ont le statut de langue nationale dans au moins un pays (État ou fédération) européen, mais qui, d'autre part, ne sont pratiquement pas enseignées en dehors de leur aire géographique. Cinq langues du Nord font partie de ce groupe: le danois, le finnois, l'islandais, le norvégien et le suédois, encore que cette dernière langue soit communément utilisée comme moyen de communication interzonale à l'intérieur du domaine linguistique scandinave. Font également partie de ce groupe, les principales langues des Balkans: l'albanais, le bulgare, le grec[9] le roumain, ainsi que l'ensemble des langues de la Yougoslavie, le macédonien, le serbo-croate et le slovène. Pour autant que le turc soit à considérer comme une langue européenne, il aurait sa place dans ce groupe. Enfin, font également partie de cette catégorie les langues d'Europe centrale, tels que le hongrois et le polonais, ainsi que les langues de la Tchécoslovaquie, le slovaque et le tchèque. Reste l'irlandais qui doit d'autant plus être pris en considération qu'il a le statut d'une des deux langues nationales d'un État européen[10].

Une dernière catégorie est composée de langues totalement négligées par l'enseignement public. Il s'agit de langues et de variétés de langues non officielles, dites aussi, -bien souvent à tort! -Non littéraires, parmi lesquelles il faut ranger et le lappon. Font également partie de cette catégorie les langues de la dispora, telles la langue des gitans, l'arménien, le yiddish et le judéo-espagnol, ainsi que des variétés intermédiaires comme le maltais et le luxembourgeois (Lëtzeburg).

Compte tenu de l'objet de mon propos, se pose maintenant le cas de l'arabe. Or, eu égard aussi bien à la fonction historique de l'arabe dans l'élaboration de la civilisation dite occidentale qu'à la place qu'occupe cette langue sur le territoire européen par l'intermédiaire des nouvelles communautés musulmanes établies dans pratiquement tous les pays européens, il m'apparaît pour le moins difficile, sinon impossible, de ne pas inclure

l'arabe dans une typologie des langues européennes. Dans la classification de Szèpe l'arabe serait à ranger dans la troisième catégorie, dans la mesure où cette langue est largement pratiquée dans presque tous les pays européens tandis que son importance internationale est considérable. Cela signifie ni plus ni moins que, comme langue européenne, l'arabe se situe au même niveau que l'espagnol, l'italien ou le portugais. Bien sûr, comme ces dernières langues d'ailleurs, l'arabe se trouve minorisé par rapport aux langues des deux premières catégories, c'est-à-dire par rapport à l'anglais, au français et au russe.

A cet égard, je me permets de rappeler ce que j'ai déjà dit et publié ailleurs[11], notamment que ce n'est pas le monolinguisme qui est de règle parmi les nations du monde, mais bien au contraire, et très largement, le bi-ou multilinguisme résultant d'une situation dislossique et que ce phénomène apparaît surtout dans le cas de l'Europe.

Toutefois, si généralisé soit-il, le phénomène de la diglossie semble souvent difficilement perceptible, voire compréhensible, non seulement par les citoyens d'États monolingues et monoculturels, mais même par ceux d'États multilingues et multiculturels, dans la mesure où ces derniers considèrent ce multilinguisme comme un pénible inconvénient, sinon comme un fléau, alors que les exemples abondent qui témoignent qu'une situation diglossique pouvant mener à un bi-ou plurilinguisme est une authentique «ressource nationale», aussi bien pour la société globale que pour les individus qui la composent, pour autant que cette situation soit «exploitée» avec discernement[12].

Ces exemples, — parmi lesquels on peut citer le cas de plusieurs républiques yougoslaves, celui d'au moins sept des vingt-trois cantons suisses, celui du Grand-Duché du Luxembourg, celui de la partie flamande de la Belgique, celui de certaines régions du Canada, — ainsi que les recherches menées dans ce domaine montrent dans quelle mesure une situation à la fois plurilingue et pluriculturelle n'est pas forcément un facteur destabilisateur de société, mais qu'elle peut, bien au contraire, être profitable tant à la société globale qu'aux individus qui composent celle-ci.

En effet, *toute culture est une mosaïque*. Toute culture est le fruit d'échange qui, à la suite d'un phénomène soit d'osmose, soit de syncrétisme, développent en l'enrichissant le stade antérieur de la culture donnée. Bien entendu, pareil enrichissement est surbordonné, d'une part au caractère «ouvert» de la culture initiale, d'autre part, et dans le même temps, au caractère sélectif de la réception d'éléments exogènes: la culture des populations indiennes d'Amérique du Nord n'a pas pu s'enrichir d'éléments étrangers parce qu'elle a voulu ou qu'elle a dû se maintenir «close», — contrairement à ce qui s'est passé, par exemple au Brésil.

Pour qu'une société pluriculturelle puisse être une source d'enrichissement, c'est-à-dire de fertilisation réciproque, pour chacune de ses composantes, il convient qu'elle pratique le dialogue ou que tout au moins soient créées les conditions qui permettent le dialogue en son sein. On pourrait ajouter que même d'un point de vue strictement et objectivement politique, il est toujours malsain et donc dangereux de laisser se marginaliser un groupe par non-insertion sociale, — ce qui, en Europe, s'applique manifestement aux groupes de travailleurs migrants, plus particulièrement musulmans.

Cela dit, s'il est vrai que le «dialogue» est nécessaire pour parvenir à une dynamique associative enrichissante; il est non moins évident qu'on ne peut pas parler de dialogue lorsqu'on n'est pas vraiment à deux pour dialoguer, c'est-à-dire lorsque les interlocuteurs ne se situent pas à un niveau égal ou qu'ils ne tendent pas, au moins, vers l'égalité. C'est ainsi que, lorsque deux groupes linguistiques distincts entrent en contact, le groupe le moins puissant est contraint d'apprendre la langue de l'autre groupe, tandis que le groupe se trouvant dans une situation économique et/ou politique dominante n'est pas amené à pratiquer la langue du groupe inférieur ou surbordonné: c'est le Gallois qui doit faire l'effort pour être bilingue et non l'Anglais, le Basque et non le Gastillan, le Breton et non le Parisien, le Quéchua et non l'hispanophone du Pérou, le travailleur migrant arabe et non son collègue européen. Il s'ensuit que, dans tous ces cas, il n'est pas question de véritable dialogue, ni entre personnes, ni entre cultures. Il est non moins évident que dans tous ces cas, c'est le locuteur de la langue dominante qui demeure en reste et que c'est vers lui qu'une action d'information s'impose. Gÿorgÿ Szèpe, dans le rapport précité, insiste, lui aussi, sur le fait que c'est le groupe majoritaire qui doit être sensibilisé à la langue et à la culture du groupe numériquement et politiquement minoritaire.

Comme le rappelle Jean-Paul Roux, «à l'époque des guerres de religion, au temps de l'intolérance et de la conviction absolue qu'il n'était pas possible de laisser subsister plus d'une seule croyance, des tentatives audacieuses et bénéfiques de rapprochement et de collaboration (entre le christianisme et l'islam) furent faites, nous leur devons beaucoup».[13] Ce qui était réalisable hier, malgré toutes les circonstances défavorables, doit l'être plus aisément et plus efficacement aujourd'hui. Maintenant que les oppositions dogmatiques s'estompent, maintenant qu'un authentique dialogue devient possible, nous avons l'obligation morale, de part et d'autre de la Méditerranée, de saisir l'occasion qui nous est offerte d'étendre les liens qui unissent les hommes.

S'agissant de l'arabe en Europe, s'il va sans dire que l'intégration — et

non l'assimilation! — des arabophones impose que soit poursuivi à leur profit l'enseignement de la langue de leur environnement[14], il n'est pas moins urgent de sensibiliser la population non arabophone en faveur de l'apprentissage de l'arabe. Et cela d'autant plus, — comme j'espère l'avoir rappelé, — que l'arabe est effectivement une langue européenne.

1 Paris, Payot, 1959. Pour la présente communication, je me suis sans cesse servi de cet ouvrage capital.

2 Ils ne pratiquent l'arabe que pour la lecture du Coran

3 Voir p.ex. Mekki BENTAHAR, *Les Arabes en France*. Rabat, SMER, 1979.

3 Voir *Lévi-Provençal, Histoire de l'Espagne musulmane*. Paris, Maisonneuve, 1950-1953.

4 J. -P. *Roux, ouv.cité*, p. 83.

5 *Mozarabe* vient de l'arabe *Must'rib*.

6 Voir Marcel DE GRÈVE, *Du multilinguisme au plurilinguisme*, ds Jean.

7 Dès lors, je me fonde sur ces pages: *Ouv. cité*, pp. 139-150. Pierre VAN DETH et Jean PUYO, *Statut de gestion des langues*. Actes du 8e colloque «Langues et coopération européenne» Paris, CIREEL, (1982), pp. 29-48.

8 ED/80/WS/14

9 Il va sans dire que le grec a acquis un statut plus important depuis l'adhésion de la Grèce aux Communautés européennes.

10 G. Szèpe constate que l'on n'enseigne pratiquement pas de langues non européennes dans les écoles publiques en Europe.

11 Voir p: ex: *art. cité*.

12 Voir *Le plurilinguisme dans les structures d'une société*. Numéro spécial de la *Revue de sociologie de l'Université de Lanvoir* (N°   , 1983), Actes du 13e colloque de l'AIMAV.

13 Ouv. cité, p. 23.

14 Voir à ce sujet: Marcel DE GRÈVE et Eddy ROSSEEL, *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*. Actes du 10e colloque de l'AIMAV Bruxelles, AIMAV, 1977.

PIERRE GEORGIN

LA METHODE KAMAL: PRESENTATION

Historique:

La méthode S.G.A.V. du nom de son héros principal, Kamal, a été crée en 1971 pour une initiation intensive au parler algérien, principalement, algérois, s'étendant sur une année scolaire. En 1974 et 1975 elle est révisée après 4 années d'expérimentation par 3 enseignants différents. On l'adapte à un rythme d'enseignement de 3 années à raison de 2 fois 2 heures par semaine, i.e. de 120 h. minimum par an. Ce n'est qu'en 1977 qu'elle est diffusée (non commercialement), par le Centre d'Etudes Diocésain à Alger, et par le Service de la Formation Continue de l'Université de St. Etienne en France. Depuis une cinquantaine de groupes en Algérie, en France (et un en Belgique) l'ont utilisée.

Description du matériel:

Visuel: elle comporte 636 diapositives couleurs (dialogues), et 83 dias (noir) pour appropriations.
Oral: 3h.35 d'enregistrement des dialogues 01 à 45 en 2 versions dites Normales (± 1h.) Eclatées (2h.45). 35h. d'enregistrements d'Exercices Phonétiques et Structuraux.
Ecrit: *Préparations de cours*, 4 vol. (environ 1000 p.)
Exercices structuraux en 2 vol. (130 p.)

En préparation
— Un volume *Dialogues et lexique* (Début année 1983-84)
— Un volume *Pédagogie et Phonétique* (Fin année 83-84)
— Un volume *Grammaire* (1985)

N.B.: On remet aux étudiants les Dialogues, des feuilles de grammaire et d'écriture en cours de progression.

Les grandes étapes de la Méthode Kamal:

Trois années de 15 leçons (rythme 120h. par an à raison de 2 fois 2h. par semaine)

1° Année: Leçon 01 à 15: c'est *l'année d'initiation* à la phonétique arabe, aux structures de base du jeu des pronoms et de la conjugaison, aux grandes structures syntaxiques des phrases nominales et verbales, de la relative et de la conditionnelle.

2° Année: Leçons 16 à 30: c'est *l'année de perfectionnement et d'approfondissement* de ces mêmes structures.

3° Année: Leçons 31 à 45: c'est l'année de *la conversation* quasi courante qui doit amener l'étudiant au Niveau I de la langue avec un vocabulaire de mots de base et la maitrise des structures syntaxiques.

L'étape Leçon 01 à Leçon 120

C'est l'étape d'initiation proprement dite,

du point de vue phonétique, morpho-syntaxique, lexical et du point de vue de l'écriture. Concrètement on passe de la leçon 10 à L. 11 à une transcription plus phonologique, l'écriture arabe a été présentée de la L. 06 à la L. 12, la systématisation des structures de la conjugaison est finie à la L. 12.

Du point de vue du temps d'enseignement, on peut consacrer 90 à 100h. pour mener à bien cette étape d'initiation générale à l'arabe maghrébin algérien. Ce temps pourrait être réduit dans le cadre d'un enseignement intensif (session de 3 semaines par exemple).

Tableau phonologique des 29 consonnes:

MODES D'ARTICULATION:			LIEUX D'ARTICULATION:					
			La bial	Alvéo laire	Prépa latal	Vé laire		La ryngal
OCCLUSIF:								
Oral	Non-emphatique	Sourde		/t/		/k/		
			/b/					/ʔ/
		Sonore		/d/		/g/		
	Emphatique	Sourde		/t/				
						/q/		
		Sonore		/d/				
Nasal			/m/	/n/				

AFRIQUE:							
Sourde			/č/				
Sonore			/ǧ/				
FRICATIF:						Ph +	
Non-emphatique Sourde	/f/	/s/	/š/	/x/	/ḥ/	/h/
Sonore		/z/		/ɣ/	/ʕ/	
Emphatique Sourde		/ṣ/				
Sonore						
VIBRANT:						
Non-emphatique		/r/				
Emphatique		/ṛ/				
LATERAL:						
Non-emphatique		/l/				
Emphatique		/ḷ/				
SEMI-VOYELLE:	/w/		/y/			

+ Pharyngal

Tableau phonologique des 5 voyelles:

	Non-Arrondies		**Arrondies**	
	longues	brèves	brèves	Longues
fermée	/i:/	/e/	/u/	/u:/
ouverte	/a:/			

N.B.: /ə/ et /u/ neutralisées en /o/ dans certains contextes emphatique et labial.
/i/ /u/ /a/ longueur neutralisée.

Au terme de cette étude phonologique succincte (nous nous sommes permis de ne pas noter tous les timbres phonétiques des voyelles ainsi que nous le faisons dans la méthode — nous avons laissé de côté tous les phénomènes contextuels des consonnes) il nous semble permis de dresser les tableaux phonologiques de 29 consonnes et de 5 voyelles, 3 longues, 2 brèves. C'est sensiblement le même tableau que nous avions pu dresser dans notre thèse de 3° Cycle déposée à l'Université de Paris V en 1980 —

27

Esquisse Phonologique et Détermination nominale du Parler Arabe d'Alger 305 p. dactylographiées.

Si nous acceptons que le lexique de cette méthode doit constituer un peu plus que le Niveau I de la langue (lexique grammatical de 350 unités et lexique de 1600 dont 500 verbes et 1100 nominaux) il s'avère donc que ce niveau de langue permet de maîtriser le système phonologique de la langue, comme il me semble en avoir fait la preuve ici.

Les points faibles du système que nous allons signaler sont en gros les mêmes que ceux que nous avons relevés dans notre thèse. Notre thèse donnait 31 consonnes acceptant comme phonèmes la labiale sourde /p/ et la sifflante emphatique /ẓ/. Si Kamal ne permet pas d'établir l'existence de ces 2 phonèmes déjà contestables dans notre thèse, c'est que cette méthode tend vers une littéralisation du parler excluant du lexique des emprunts que l'arabisation tend à remplacer par leurs homologues littéraires.

En revanche certaines oppositions sont bien étayées, davantage que dans notre thèse, ce sont celles des constrictives dites gutturales, vélaires et pharyngales. La programmation et l'expérimentation ont su prévoir les difficultés des étudiants européens.

En un mot, si la méthode est un bon spécimen phonologique du parler algérien (algérois) elle n'en est pas moins marquée par un souci pédagogique. Le contraire eût été étonnant.

Annexe: lacunes dans les oppositions permettant d'établir le système phonologique:

aucune opposition permettant d'établir l'existence des phonèmes

/p/ et /ẓ/

cf. supra p. 18

certaines oppositions manquent:

opposition de localisation de [d] " [g]
de [k] " [ʔ]de [q] " [t] et [ʔ]
opposition de mode d'articulation occlusive "
constrictive de [ʔ] " [h]
opposition pour les affriquées - c - et - g -

On peut dire que dans notre thèse nous avons déjà eu les mêmes difficultés qui tiennent donc plus de la langue elle-même que de la méthode Kamal.

ANNA PARZYMIES

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE LITTERAL FACE A LA DIGLOSSIE

Dans les années 30, W. Marçais écrivait que l'arabe est «un instrument pour l'expression de la pensée qui choque étrangement les habitudes d'esprit occidental». J'ignore où passaient les frontières de l'Occident pour ce grand arabisant français mais, en ce qui concerne le choc que cette langue provoque, je peux vous assurer, Chers Collègues, que l'Est est également sous sont effet.

Nous tous qui avons fait de cette langue un métier et qui étions obligés de nous familiariser avec ses problèmes, nous mêmes revivons, avec chaque nouvelle génération d'arabisant qui commence ses études, les désarois des premiers contacts. Nous observons comment, une fois l'éblouissement et l'excitation devant tant de nouveautés passées, l'étudiant commence à se poser des questions sur l'enseignement de l'arabe. Il est étonné que les méthodes modernes qui s'assignent le but de faire apprendre tout d'abord la langue parlée de la communication quotidienne, ne sont pas employées pour l'arabe. Mais faire cela avec l'arabe littéral, nous savons que c'est impossible car il ne possède pas le langage de la communication spontanée. C'est une découverte bien décevante pour les étudiants qui se voyaient déjà converser avec les Arabes en cette langue. La nécessité d'apprendre en plus un, au moins un, dialecte pour fonctionner dans la société arabe, uniquement dans une seule société leur paraît opposé à la notion d'éfficacité.

Pour éviter les blocages et les désapointements, il est nécessaire, à mon avis, de commencer l'apprentissage de la langue en même temps que la présentation de la situation linguistique dans les pays arabes.

La première question qui se pose est de savoir si nous avons affaire à une langue arabe et ses dialectes ou bien aux deux langues distinctes — l'une, l'arabe littéral et l'autre, l'arabe parlé. J'essaïerai de présenter ici les lignes générales d'une réflexion à ce sujet qui est loin d'être commune

pour tous même dans un seul centre d'études arabes d'une quinzaine de personnes qui est celui de l'Université de Varsovie. Je commencerai par une courte note méthodologique parce que tout de suite après avoir formulé la question, on se rend compte de se trouver confronté à un problème de terminologie linguistique. La première chose qui tend piège est la plurivalence du terme «langue». En s'abstenant d'énumérer tous les sens qu'il engendre, il faut cependant nous rappeler que le dialecte, lui aussi, est une langue. Pour cette raison, précisons, que sous le terme «langue» on comprend «langue nationale» /langue standard/ qui en tant que notion sociolinguistique est bien déterminée. Ainsi l'opposition langue-dialecte n'existe pas. Par contre il y en a une entre la langue nationale et les dialectes.

La langue nationale a des caractéristiques suivantes: 1. elle est normalisée aussi bien dans sa forme écrite qu'orale, 2. elle est universelle (sert tous les domaines et toutes les situations de la vie d'une société-nation), 3. elle n'est pas limitée territorialement et socialement à l'intérieur de cette nation.

En ce qui concerne les dialectes, les linguistes proposent une grande variété de définitions — les unes procédant de la sociolinguistique se réfèrent à la différence du fonctionnement social entre le dialecte et la langue nationale, les autres, prennent en considération les différences structurales et se prononcent en fonction de la quantité de ces différences.

Pour les sociolinguistes le dialecte est: 1. une langue naturelle, non normalisée, 2. il est limité fonctionnellement, et 3. il est limité territorialement ou socialement ou bien les deux à la fois.

Il n'y a pas de doute que la définition socio-fonctionnelle est appropriée pour expliquer d'une façon satisfaisante l'opposition entre la langue nationale et ses dialectes. Mais entre eux il n'y a pas que ce qui les oppose. Au contraire, ce qui est commun, ce qui en fait une entité, est très important. Et c'est ici que le critère du fonctionnement social s'avère insuffisant. A ce moment, les linguistes se rapportent à «l'apparenté historique» et à la possibilité de «la compréhension mutuelle» entre les usagers des dialectes et de la langue nationale.

En ce qui concerne le critère structural, il n'apporte pas non plus les résultats recherchés. On procède à la comparaison des structures linguistiques pour constater le degré des différences. Mais cela ne resout pas le problème «langue ou dialecte», un problème qui, on l'a vu, implique aussi un côté fonctionel. Il est connu que la quantité des différences structurales entre la langue et ses dialectes varie d'une situation linguistique à l'autre sans que cela change leur position dans la société. Il y a des cas où les différences structurales entre deux langues nationales sont minimes et

d'autres où les différences entre la langue nationale et ses dialectes sont très grandes.

Il semble claire que pour différencier la langue du dialecte, il faut se référer aux divers critères et prendre en considération d'indices venant de différents domaines: social, fonctionel et structural.

L'indice social désigne le fait que la langue nationale sert une société toute entière tandis que le dialecte est limité à un groupe faisant partie de cette société, l'indice fonctionnel signale la plus gra de diversité des sphères du fonctionnement de la langue par rapport au dialecte et l'indice structural exprime l'indépendance du système de la langue et la dépendance, la subordination du système du dialecte à celui de la langue. Il faut aussi, à mon avis, compléter une telle étude par l'examen de l'indice psychologique qui exprime le point de vue de la société concernée sur la question.

Voyons maintenant quel est le rapport entre la langue littérale et la langue parlée arabe qui se révèle dans la confrontation aux enoncés mentionnés.

1. Indice social. Ici le cas de l'arabe est inverse au modèle selon lequel la langue sert une société toute entière tandis que le dialecte se limite à une partie de cette société. La langue arabe parlée, elle, sert toute la société. C'est la langue littérale qui est limitée à ceux qui la connaissent. Cela ne veut pas dire que la langue parlée est la même pour tout le monde, dans tous les pays. Au contraire, il n'y a aucun dialecte, aucun parler qui soit d'usage chez tous les Arabes.

La langue littérale possède une assez faible différenciation territoriale d'après le pays où elle est employée. Si on veut parler d'une différenciation sociale ici, on doit introduire le terme «niveau de connaissance de la langue» qui, le niveau, est plus élevé dans les classes aisées qui ont l'accès plus grand à l'instruction. Cependant, la possession de la langue littérale ne résulte pas directement de l'appartenance à une classe sociale.

Mais posséder pleinement cette langue veut dire déjà appartenir à un groupe social déterminé, presque de la même façon comme on appartient à un groupe professionel.

2. Indice fonctionnel. La diversité du fonctionnement de la langue nationale est la cause de l'élaboration des différents styles et registres de la langue. Le dialecte a aussi une différenciation fonctionnelle mais elle est beaucoup plus limitée.

La différenciation de registre traduit les différentes circonstances de la communication, l'état émotionnel des personnes engagées dans l'acte de la communication, leur niveau d'instruction, intelligence, etc. Chacune des deux différenciations consistent dans le choix des moyens d'expression

(lexique, idiomes, tournures) dont dispose la langue ou le dialecte. Elles n'impliquent pas des différences structurelles.

En ce qui concerne le cas arabe, le fonctionnement de la langue et des dialectes se présente de la façon suivante:

lLa langue littérale est exclusivement écrite. Comme telle elle est:

— une langue officielle, elle sert l'Etat, l'administration, la politique;

— une langue littéraire — les belles-lettres (prose et poésie), la critique littéraire:

— une langue de mass médias;

— une langue scientifique qui véhicule la recherche, l'enseignement, la production scientifique;

— une langue de la religion.

En servant tous ces domaines l'arabe littéral a élaboré des différents styles — officiel, journalistique, littéraire, etc. Par contre, en ce qui concerne les registres, il n'est pas riche. Le registre, reflétant une réaction plus spontanée que le style, caractérise avant tout la langue parlée. L'arabe littéral n'est pas une telle langue et pour cette raison elle n'a pas pu s'épanouir dans ce domaine.

La langue parlée arabe est la langue:

— de la communication orale — familiale et sociale à tout niveau;

— de la création artistique populaire (le folklor);

— du théatre, du cinéma, en partie de la radio et la TV.

Sa variation stylistique est plus grande que celle qui est observée habituellement dans les dialectes et c'est à cause des sphères et des domaines de son fonctionnement plus nombreux. Ainsi nous avons le style oratoire qui est propre aux discours et discussions politiques. Ce style de la langue parlée est appelé souvent «langue intermédiaire» ('arabiya 'usta) ou «troisième langue» (luga talita). Ces termes sous-entendent une fusion entre l'arabe littéral et l'arabe dialectal, certainement à cause du grand nombre d'emprunts lexicaux à la langue littérale. Néanmoins, vu les structures linguistiques, cette «langue intermédiaire» ne diffère pas du dialecte.

La variation des registres des dialectes est très riche. Elle se révèle dans les pièces théatrales où les personnages sont caractérisés émotionellement, intellectuellement, socialement par leur langage, c.a.d. par le registre de la langue parlée qu'ils emploient.

Les rapports entre l'arabe littéral et l'arabe parlé au niveau fonctionnel, comme nous le voyons, ne sont pas également typiques pour les rapports langue nationale — dialecte parce que le premier ne possède pas une base parlée qui constitue une forme très importante, disons-le, indispensable de la langue nationale dans l'époque moderne.

3. Indice structural. Il était déjà constaté que la comparaison des struc-

tures de deux formes linguistiques n'est pas à même de trancher que «ça c'est un dialecte, et ça c'est une langue». Mais elle peut cependant répondre à beaucoup d'autres questions, notamment: est-ce que l'écart entre elles est considérable ou non, est-ce qu'elles ont pris des voies différentes d'évolution ou non, est-ce qu'elles sont indépendantes, est-ce que les rapports de leurs structures sont les mêmes que dans les autres systèmes linguistiques ou bien marquent des originalités. Il sera correcte aussi de conclure, suivant les réponses aux questions posées que les deux formes linguistiques étudiées forment du point de vue structurale, une même langue ou non, sans leur donner pour autant un statut social (dialecte, langue nationale, langue officielle, etc.).

En ce qui concerne l'écart entre la langue littérale et la langue parlée arabe, il faut dire qu'il est considérable. Le fait décisif dans ce cas constitue leur différence typologique: l'une, la langue littérale, est synthétique, l'autre, la langue parlée — analytique, et cela malgré toutes les réserves et toutes les explications complémentaires que le cas impose.

La dépendance des structures dialectales de celles de la langue qu'on observe ailleurs, signifie que la voie d'évolution des dialectes est déterminée par les lois et les tendances d'évolution gérant la langue. Dans l'arabe cette dépendance est très particulière, on osera même affirmer qu'elle est plutôt inverse — la langue littérale qui suit l'évolution des dialectes, qui dépend d'eux. Cela est vrai surtout en matière de phonétique, phonologie et même en grammaire.

La langue littérale dépend de la base phonologique des dialectes parce qu'elle n'en possède pas une qui soit vivante. Chaque arabophone étant enfant commence par parler son dialecte et seulement après, à l'école, il prend connaissance du littéral. A cette âge, il a déjà une base phonologique et un système phonétique bien mis au point. Bien qu'il y apprenne le contenu phonétique de la langue littérale, les corrélations entre les sons au cours de l'articulation sont régies par les lois phonétiques et phonologiques du dialecte. Dans la grammaire cette dépendance s'exprime par l'abandon fréquent de la désinence flexionnelle, l'omission de certaines formes grammaticales, la préférence des autres plus proches du dialecte. Si dans ces deux domaines c'est le littéral qui dépend des dialectes, dans le lexique la situation est inverse. L'enrichissement terminologique suit la flèche langue littérale – dialecte. Mais cela a également ses particularités. La principale, c'est que le dialecte n'adopte pas la technique de la création terminologique de la langue, comme cela a lieu dans d'autres systèmes linguistiques. La création des termes suit dans les deux langues des voies différentes. Les dialectes comme toutes les langues sémitiques vivantes, tendent, contrairement à l'arabe littéral, vers la racine quadrilittérale qui est la base de la

dérivation des formes nouvelles. Le littéral, de sa part, suit le plus souvent les règles de l'istiqaq de la racine trilittérale. Ainsi la suppléance lexicale des dialectes auprès de la langue littérale a caractère d'emprunt d'une autre langue.

Cette analyse de la situation arabe nous permet de conclure que nous avons affaire à deux langues apparentées et très proches mais de typologie et structures, différentes à tel point que la compréhension de l'une par les usagers de l'autre est impossible sans un apprentissage préalable.

4. Indice psychologique. Les éléments qui constituent cette approche de la langue sont: la valeur que la société accorde aux langues et aux dialectes qu'elle parle, la hiérarchie qu'elle établie entre eux et l'attachement affectif qu'elle leur porte, tous cela restant en rapport avec la conscience de l'appartenance ethnique, nationale et culturelle qu'elle leur rattache.

Chez les Arabes la conscience de l'appartenance ethnique est substituée par celle de l'appartenance à l'arabité qui n'a rien à voir avec les origines ethniques de chacun des peuples arabes. Avec l'arabité /al-'uruba/ s'identifient des peuples des racines ethniques très différentes, appartenant aux diverses races et religions. Le chrétien syrien n'est pas moins Arabe que le musulman irakien ou marocain qui, tous parlant l'arabe, peuvent être d'origine iranienne, celto-ibérique, berbère, sémitique, etc. Le rôle de la religion musulmane cependant pour la naissance de l'arabité purifiée de l'ancien contenu racial et pour sa propagation, est d'une telle ampleur qu'on ne se l'imagine pas sans elle.

De cette façon, l'arabité qui se trouve superposée à l'appartenance ethnique et raciale, a pour base la langue arabe classique, la langue sacrée de la religion musulmane et ensuite la langue de la culture arabo-islamique. Le prestige de la langue dans ce contexte est bien évident et l'attachement affectif que les Arabes lui portent est de ce genre qu'on témoigne aux notions par lesquelles on s'identifie. Voici comment A. Laroui s'exprime à ce sujet: «...même ceux qui, parmis nous, ne connaissent pas la langue arabe, y reconnaissent néanmoins la seule garantie de leur Moi.»

L'arabité pourtant n'est qu'un côté de la personnalité arabe. L'autre côté se détermine par le terme «régionalisme» /qutri/. Il exprime la conscience d'appartenir à un pays-Etat ce qui engendre une loyauté envers lui et un patriotisme régional qui repose sur l'histoire du pays et ses intérêts. A l'échelle des valeurs l'arabisme se trouve plus haut que le régionalisme. Par conséquent la langue du pays /le dialecte/ qui est dans un certain sens l'expression du régionalisme, est infiniment moins appréciée que la langue littérale.

Pour terminer avec l'indice psychologique, il faut dire que l'acceptation de l'arabe littéral en tant que langue nationale, comme étant la seule possi-

ble, dans chacun des pays arabes est un fait, malgré toutes les difficultés qu'elle engendre.

L'étude des rapports entre la langue littérale et la langue parlée arabe démontre qu'ils témoignent beaucoup d'originalité dans tous les domaines. Dans la linguistique moderne, cette originalité est définie par le terme de la diglossie. La définition classique de la diglossie est celle du linguiste américain Ch.A. Ferguson. Tout en étant bien explicitée elle a vécu une telle évolution que dans certains travaux elle est presque dépourvue de son contenu premier. Pour cette raison il serait utile d'exposer ici les oppositions qui découlent d'elle.

1. La diglossie est opposée à la monoglossie. La monoglossie comprend le fonctionnement dans une société d'une langue nationale /standard/ dans sa forme parlée et écrite et des dialectes territoriaux et sociaux. La différence avec la diglossie consiste dans le fait que la langue standard est une langue parlée, elle est la première langue, la langue maternelle au moins d'une partie de la société.

2. La diglossie est opposée au bilinguisme. Du bilinguisme on parle quand la personne se sert de deux langues en tant que langues parlées, avant tout, et ensuite, facultativement, en tant qu'écrites. La diglossie, contrairement au bilinguisme, se rapporte à une société-nation et non à un individu, à un groupe. Une personne (un groupe social ou territorial) peut être unilingue, bilingue, plurilingue mais elle est dans une situation de diglossie ou non en tant que membre d'une nation.

3. La diglossie est opposée à la différenciation stylistique. Cette dernière, on l'a déjà dit, ne comprend pas de différences structurales. Là où nous avons des différences typologiques et structurales et où la compréhension est atteinte, parler de différences stylistiques seulement est au moins inoportun. Dans la situation arabe, les deux langues partagent les sphères de fonctionnement, l'une est complémentaire pour l'autre et justement en cela consiste la diglossie.

Voici, Chers Collègues, comment je m'imagine la présentation, nécessairement très sommaire, de la situation linguistique arabe aux étudiants non arabophones.

MOHAMED BOUDROUA

A PROPOS DE LA SPECIFICITE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE LANGUE ENTRANGERE AUX ADULTES

L'objet de cette communication n'est pas tant de démontrer les caractéristiques de la spécificité de l'enseignement de l'arabe, langue étrangère, que de prendre appui sur une esquisse de ces caractéristiques pour souligner deux CAUSES DE L'ECHEC EVENTUEL de ce type d'enseignement, à savoir:

— LA CONFUSION entre deux démarches méthodologiques radicalement différentes l'une de l'autre.
— La rareté, à l'heure actuelle, aussi bien en France que dans les pays arabes, d'un corps d'enseignants arabophones ayant une FORMATION METHODOLOGIQUE SPECIFIQUE et radicalement différente de celle des enseignants de l'arabe langue maternelle.

I. Nécessité d'un programme de formation en didactique de l'arabe langue étrangère.

Il ne serait probablement pas inutile de précise la CONFUSION ENTRE DEUX METHODOLOGIES et la CARENCE DE FORMATION DE SPECIALISTES EN NOMBRE SUFFISANT peuvent s'expliquer par un amalgame de facteurs d'ordre socio-psychologiques et essentiellement historiques.

En effet, il ne serait pas trivial de mentionner que l'ampleur de diffusion d'une LANGUE ETRANGERE EN TANT QUE TELLE est avant tout fonction de son statut dans «l'inconscient collectif» de ses locuteurs.

Or si le Français moyen, ou PLUS ENCORE, l'Américain moyen, trouve tout à fait normal que les étrangers EPROUVENT UN BESOIN EVIDENT d'apprendre la langue française ou anglaise, ce n'est pas ENCORE le cas POUR LE LOCUTEUR ARABE MOYEN qui pense toujours QU'IL N'Y A QU'UN ARABE QUI PUISSE APPRENDRE L'ARABE...

Ce comportement socio-psychologique est dû à une situation géo-politique évidemment révolue mais qui a laissé son empreinte jusque dans les programmes de formation de formateurs qui se limite à une acquisition de connaissances linguistiques et culturelles FONDAMENTALES ETENDUES ET RICHES certes, mais ne prend pas en considération la DIFFERENCIATION non moins nécessaire entre deux démarches aussi bien THEORIQUES que PRATIQUES et visant au moins deux types de public radicalement différents.

Ce que nous espérons être notre contribution aux débats de ce colloque c'est de joindre notre voix à celle de nos pairs pour que se développent seminaires et programmes d'information et de formation spécifiques aux méthodologues et selon le mot de R. Gallison aux «méthodistes» de l'arabe langue étrangère, dans le cadre d'une coopération mutuellement scientifique entre l'Europe et particulièrement la France, d'une part et le Monde Arabe, d'autre part.

Le type de formation fait cruellement defaut. Il ne saurait en aucun cas se limiter à une acquisition de compétence strictement linguistique et culturelle, quand bien même fondamentale et quand bien même étendue.

Si et seulement si nous admettons ce constat, il nous restera alors à esquisser brièvement certains des aspects de la spécifité de ce type d'enseignement, par opposition à l'enseignement de l'arabe-langue maternelle dans un cadre scolaire arabe.

II. Spécifités d'ordre méthodologique.

La finalité de l'enseignement de l'arabe langue étrangère est d'introduire utilement un public socio-culturellement à la langue et à la culture arabe. Pour réaliser ce contrat de formation, il est certainement utile de prendre en considération et de mettre en œuvre des notions fondamentales de la Didactique des langues telles que les notions de «public», «besoins» et «objectifs». (Nous considérons ces notions dans les acceptions que leur confère le Dictionnaire de la Didactique des Langues de R. Gallison et D. Goste — Hachette 1976).

C'est au terme d'une analyse du CONTENU de ces notions qu'il conviendrait d'esquisser la mise en évidence de 3 types de Spécifité par rapport à 3 axes de référence, à savoir:

— la selection du contenu linguistique.
— le statut socio-linguistique de la langue.
— la *variabilité* du statut culturel de cette langue selon les situations d'apprentissage.

1. La selection du contenu linguistique.

Si on réfère aux travaux effectués en France par J. Dichy (1975-76-80), nous aboutirons à la conclusion que la méthodologie d'élaboration, suivie lentement mais sûrement par la méthodologie d'application privilège ce que la langue a de «privilègiable» et aussi de *spécifique*, à savoir son système morpho-phonologique particulièrement développé, et dont l'exploration pédagogique est un véritable *atout stratégique* pour l'apprenant de l'arabe, langue étrangère. Le système morpho-physiologique de l'arabe est effectivement le noyau d'une véritable stratégie pédagogique OPTIMALE en établissant une *cohérence* d'apprentissage entre la *correction phonétique* par la *perception* du RYTHME des mots et des phrases arabes et la transcription de ce même rythme pour l'apprentissage *de l'écriture*.

L'exploitation pédagogique de la notion de rythme de l'arabe est d'une productivité didactique remarquable: application des notions de *Schèmes* à l'apprentissage de *la lecture sans Voyelles* et l'acquisition de champs lexico-sémantiques, pédagogiquement cohérents et développés; exploitation méthodologique du dictionnaire bilingue en tant qu'instrument d'apprentissage etc...

Une selection du contenu linguistique conforme à cette ligne méthodologique est non seulement nécessaire et essentiellement spécifique à un public d'apprenants étrangers mais peut contribuer à un développement plus cohérent de l'enseignement de l'arabe *langue maternelle même*.

D'autres travaux, selon ce premier axe de référence, tels que ceux de D.E. Konloughli (in Analyses Théorie 1980-3), notamment dans le domaine de la conceptualisation de la grammaire arabe, concernent spécifiquement un public d'adultes francophones et nous permettent d'établir clairement la spécifité de ce domaine.

2. Le statut socio-linguistique de l'arabe, langue étrangère.

Dans ce domaine, nous pouvons noter que si l'enseignement de l'arabe langue maternelle, notamment dans les pays d'origine, exclut, pour des raisons *vraisemblablement légitimes*, mais qui prêteraient à des discussion néanmoins, l'emploi méthodologique des *dialectes arabes* dans le cadre scolaire, nous nous devons de plaider avec B. Halff (in Analyses Théorie 1980-1 et 1980-2) pour «la prise en compte des dialectes dans l'enseignement de l'arabe» (B. Halff op. cit). Cette prise en compte est un *atout socio-linguistique et méthodologique* qui conforme la GLOBALITE de l'arabe pour l'apprenant non arabophone, adulte, et établit une véritable «passerelle» méthodologique entre le parler, quotidien: «la Darija» et l'arabe plus académique et non moins indispensable: «la Fusha». Cette

2ème démarche spécifique ne peut que consolider un certain type de «Sécurité Linguistique» aussi bien chez l'enseignement que chez le futur locuteur (l'apprenant lui-même) qui aurait acquis par la même une prise de conscience très précieuse, à savoir, la notion de *Variantes* linguistiques, sinon de registres de *communication* (plus que des registres de langue) à l'intérieur d'une même *cohérence linguistique*.

3. Le statut culturel de l'arabe.

Le *statut culturel* de l'arabe *langue maternelle*, aussi bien par rapport à l'enseignement que par rapport à l'apprenant dans le cadre scolaire arabe, *garde un pouvoir charismatique* à deux titres au moins:
— par rapport à la langue même d'une part.
— par rapport à l'enseignement d'autre part.

a. par rapport à la langue.

L'arabe demeure non seulement la langue de la révélation et strictement *vénérée* à ce titre, mais le *besoin* «éthique» et «pragmatique» (selon la classification retenue par M. Martins — Baltar in *Langue Française* no. 35 — 1977) sont respectivement de l'ordre de l'obligatoire et de *l'indispensable*.

b. par rapport à l'enseignant de la langue maternelle.

Les interactions enseignant — élèves (ou étudiants) sont nécessairement hierarchissées et d'ordre strictement pyramidal: Du reste, notons le au passage, tel est le cas pour tout enseignement de ce type *arabe ou non*.

Par opposition à ce *pouvoir charismatique* de l'arabe, langue maternelle, nous pouvons parler d'un *pouvoir de séduction* de l'arabe langue étrangère aussi bien par rapport à la langue qu'à l'enseignant; et pour des raisons *inverses* de celles que nous venons d'évoquer.

a. Les besoins «éthiques» et «pragmatiques» relèvent du *facultatif* et non de l'obligatoire; de *l'utile* et non de l'indispensable.
b. L'apprenant a fait un *choix délibéré* de la langue pour explorer son contenue linguistique et culturel à des fins personnelles et professionnelles, y compris *éventuellement* la découverte de l'aspect religieux.
c. L'enseignant n'est pas «le maître» de la classe mais l'animateur d'un groupe d'adultes apprenant un «savoir-apprendre» nécessaire à l'acquisition d'un savoir digne de ce type.

JORGEN BAEK SIMONSEN

LES ETUDES ARABES AU DANEMARK

Les études arabes ne sont pas un phénomène récent dans les universités danoises. On pourrait s'étonner qu'un petit pays sans passé colonial ait eut des chaires de philologie sémitique pendant les 5 siècles derniers mais en fait, il existe plusieurs raisons historiques. Les vikings scandinaves exerçaient un commerce animé avec le khalifat arabe par les voies navigables russes et seulement quelques arabes gagnèrent, au moyen âge, le sud du Danemark. Plus tard, le Danemark envoya plusieurs expéditions vers le monde arabe. Ceci est le cas du voyage de Carsten Niebuhr à l'Arabie Heureuse en 1761-67 et de celui de Barclay Raunkiaer à Hufuf dans la péninsule arabe en 1911, tous les deux financés par l'Académie Royale de Géographie du Danemark. Les descriptions de voyage de Carsten Niebuhr ont joué un rôle important dans les recherches universitaires sur le monde arabe; celles de Raunkiaer relatives aux conditions de vie dans la péninsule arabe, à une période où le mouvement des Wahhabites sous la direction de la famille Sa'ud était en pleine prospérité, forment, grâce à une traduction anglaise de 1981, des sources de haute importance pour la véritable compréhension de la fondation de l'état wahhabitique. Il y aurait là suffisamment de bases historiques pour des études arabes au Danemark.

On enseigne la philologie sémitique à l'université de Copenhague depuis sa fondation en 1478. Les études de l'hébreu forment à cette époque un élément important dans les travaux théologiques mais l'arabe et l'araméen furent également étudiés. En 1815, J.L. Rasmussen prit possession d'un professorat en langues orientales et exerça ce poste jusqu'en 1826. Son intérêt primordial était l'histoire arabe et il publia plusieurs textes arabes sur l'histoire arabe pré-islamique.

Les études arabes connurent une nouvelle prospérité sous A.F. Mehren (1822-1907). Ce dernier s'intéressait tout particulièrement à la prose et à la poésie arabes. Il avait déjà participé en 1848 à l'édition de Sacy de al-

Hariris Maqamer et publia en 1853 «Die Rhetorik der Araber». En 1866 il édita la cosmographie de Sham ed-Din ad Dimashqi qui fut suivie par une traduction française en 1874.

En 1897, Frants Buhl (1850-1932) succéda à Mehren. Buhl avait travaillé pendant plusieurs années sur l'ancienne théologie testamentaire à Copenhague et à Leipzig. Il aviat étudié l'arabe à l'époque de Mehren et de Fleischer et soutena en 1878 une thèse sur «les contributions linguistiques et historiques à la grammaire arabe». Plus tard, il fit de minutieuses recherches sur l'ancienne histoire islamique et publia en 1903 «La vie de Mohamed» (édition allemande «Das Leben Muhammad» parue à Leipzig en 1930). Cette biographie de Mohamed est encore aujourd'hui considérée comme l'une des meilleures. De plus, il écrivit une série d'articles sur les problèmes de l'ancienne histoire islamique et publia enfin en 1924 «Les proclamations religieuses de Mohamed d'après le Coran». Par une longue série d'articles, Buhl apporta sa contribution à l'Encyclopaedie des Islam.

Un autre élève de Mehren, Johannaes Ostrup (1867-1938) publia en 1891 «Les études des 1001 nuits» (traduction allemande parue en 1925). Ostrup reçut un professorat à l'université de Copenhague et publia en 1928 une traduction danoise sur une grande partie des 1001 nuits. De plus, Ostrup participa activement aux études du dialecte de Damas et publia en 1897 «Contes de Damas».

En 1922 Johannes Pedersen succéda à Frants Buhl comme professeur de philologie sémitique. Pedersen avait également fait de minutieuses recherches sur l'ancienne théologie testamentaire et publia après un important ouvrage en quatre volumes sur «Israël». En 1912 Pedersen soutena une thèse relative au serment chez les Sémites et il dévoila déjà ici son important intérêt pour l'histoire de la civilisation islamico-arabe. Cette méthode fortement influencée par Vilhelm Gronbech se trouve aussi bien dans son important ouvrage sur Israël que dans une série de livres que Pedersen a écrit sur «Al Azhar», une université musulmane (1922), «La culture de l'Islam» (1928, en cours de traduction en anglais) et «Le livre islamique». Johannes Pedersen fut co-rédacteur de l'Encyclopédie islamique et y contribua par une série d'articles. En 1960, il publia «Kitāb Tabaqat al-Sūfiyya» de al-Sulamis.

En 1950 F. Lokkegaard succéda à Pedersen en qualité de professeur. Lokkegaard avait cette même année soutenu une thèse sur «les impôts islamiques dans la période classique». Cette thèse et celle de Dennet formèrent une base importante pour la compréhension du système fiscal islamique. Lokkegaard a étudié activement les textes d'Ugarit, écrit une biographie sur Mohamed (parue en 1972) et a de plus enseigné et fait des recherches sur la culture hispano-arabe.

Après cette courte présentation historiographique de plusieurs arabisants danois, je vais maintenant faire un bref compte rendu de la manière dont on enseigne l'arabe dans les universités danoises.

L'université de Copenhague et plus tard celle d'Arhus se sont constamment concentrées sur l'arabe classique, mais il a toujours été possible, en accord avec les plus belles traditions philologiques, d'étudier l'hébreu, le syrien, l'araméen et l'éthiopien. Depuis les années 60, on enseigne l'hébreu moderne à l'université de Copenhague. De même on peut passer sa licence en langue arabe et culture islamique et un nouveau règlement d'examen permet aujourd'hui de passer des examens en se concentrant sur l'arabe moderne littéraire. Il est également possible de passer une licence d'hébreu classique et moderne. On peut choisir l'agrégation visant soit l'arabe (seulement classique) soit l'hébreu mais tous les étudiants doivent, à côté de la langue principale, avoir une connaissance approfondie de 2 autres langues sémitiques. Par tradition, on choisit ici le syrien mais il y a d'autres possibilités (l'araméén et l'éthiopien).

L'instauration au Danemark d'aires culturelles a signifié que la plus récente université danoise, l'université d'Odense, va introduire à l'automne prochain une aire culturelle arabe. L'enseignement de l'arabe moderne qui comportera 4 heures de cours par semaine pendant les 4 semestres, formera un élément important du programme de ces études. Il n'est pas question que les étudiants de cette aire culturelle arabe maîtrisent parfaitement l'arabe moderne, le nombre d'heures par semaine est insuffisant et de plus les autres matières couvrent une partie importante du programme d'études, comme vous le voyez sur le programme ci-joint. De vraies qualifications linguistiques demandent énormement de temps.

Si nous exigions que l'étudiant de l'aire culturelle arabe maîtrise parfaitement la langue arabe, nous serions obligés de réduire un certain nombre d'heures des matières ayant trait aux connaissances culturelles, historiques et économiques, ce qui irait à l'encontre de notre but. C'est pourquoi, l'Université d'Odense a opté de considérer la langue arabe comme une discipline auxiliaire pour atteindre une compréhension culturelle plus approfondie. C'est ainsi qu'on accorde à l'étudiant de nombreuses possibilités pour développer davantage ses connaissances linguistiques mais en même temps on assure à l'étudiant de l'aire culturelle arabe qu'il ne quittera pas l'Université d'Odense sans avoir acquis une connaissance approfondie du développement historique, politique et économique du Moyen-Orient contemporain.

Le but de l'enseignement de la langue arabe au 1er et 2ème semestre est de donner à l'étudiant une connaissance élémentaire de l'arabe moderne. Parallèlement à cet enseignement seront tenus de brefs exposés sur l'im-

portance du Coran sur la langue arabe, sur les rapports entre l'arabe classique, les dialectes et enfin on passera en revue les signes particuliers des familles de langues et les relations entre elles. L'enseignement du 1er et 2ème semestre aura comme but d'exercer les capacités élémentaires de lecture des étudiants de même qu'on visera la compréhension orale dans le but de les préparer à participer à un cours intensif d'arabe pendant l'été. L'enseignement du 3ème et 4ème semestre développera davantage les facilités d'élocution sur la base de textes assez faciles et adaptés qui traiteront des problèmes de civilisation du Moyen-Orient contemporain. Parallèlement aux exercices de compréhension, on fera écouter aux étudiants des émissions de radio adéquates et on utilisera du matériel audio-visuel. Par la lecture d'une série de textes à traduire, l'étudiant de l'aire culturelle arabe approfondira ses connaissances ayant trait à la culture arabe. Dans cet enseignement l'étudiant touchera à tous les genres de littérature.

PROGRAMME D'ETUDES DE L'AIRE CULTURELLE ARABE

A l'Université d'Odense

1er semestre	*H. par semaine*
Langue arabe	4 h.
Islam	2 h.
Méthodologie de l'aire culturelle	4 h.
Introduction à la civilisation arabe	2 h.
Travail de groupe sur un sujet donné	4 h.
2ème semestre	
Langue arabe	4 h.
Histoire arabe	2 h.
Politique internationale	4 h.
Economie internationale	2 h.
Civilisation arabe	2 h.
Travail de groupe sur un sujet donné	3 h.
Séminaire sur les expériences commerciales dans le monde arabe	
Cours intensif dans un pays arabe	5 semaines
3ème semestre	
Langue arabe et culture	4 h.

Histoire arabe	2 h.
Sociologie	2 h.
Economie du développement	2 h.
Economie commerciale	4 h.
Travail de groupe sur un sujet donné	3 h.
Séminaire sur les expériences commerciales dans le monde arabe	

4ème semestre

Langue arabe et culture	4 h.
Economie arabe moderne	2 h.
Economie commerciale	4 h.
Mémoire	6 h.

Etude contrastive

ZAKARIA ALI AHMED

LES DIFFICULTÉS PHONÉTIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ARABE, LANGUE ÉTRANGÈRE

A la suite de 12 années d'expérience d'enseignement et d'apprentissage du français, langue étrangère et de 5 années de formation en phonétique en qualité d'arabophone, nous avons été conduit à dégager des dominantes dans les difficultés de réalisations des sons arabes par des francophones. Nous affirmons que tout son absent dans un système de langue, constitue automatiquement une difficulté pour les locuteurs de la langue en question: nous appuyons notre argumentation sur des exemples précis du système consonantique arabe pour les francophones.

Nous développons de façon plus importante l'idée selon laquelle c'est la mauvaise perception de la langue-cible qui constitue la cause principale des difficultés, dans la mesure où la compréhension est en cause. Des exemples précis sont empruntés à l'accent arabe et à l'accent français.

En comparant les deux systèmes phonologiques arabe/français on remarque que l'arabe comporte 4 séries de consonnes étrangères à la langue française:

— Les interdentales, /θ/ ث , / ð / ذ , / ð̣ / ظ ;
— Les pharyngales, /ʕ/ ع , /ħ/ ح ;
— Les laryngales, / ʔ/ ء , /h/ ه ;
— Les emphatiques, /ḍ/ ض , /ṭ/ ط , /ṣ/ ص , / ð̣ / ظ ;

A ces 4 séries s'ajoutent, le /x/ خ , le /ɣ/ غ et le /q/ ق qui ne figurent pas dans la liste des phonèmes français. Et en mettant en considération les variantes phonétiques des phonèmes arabes on peut également constater que toute consonne pharyngalisée par l'entourage constitue une habitude articulatoire nouvelle pour les francophones.

En général toutes ces interférences constituent des difficultés pour les francophones. Les interdentales /θ/ ث et /ð/ ذ sont prononcés (s) et (z), déjà existant comme phonèmes en arabe: le /ṭ/ ط et le /ḍ/ ض sont prononcés

(t) et (d), détruisant ainsi les oppositions phonologiques /ṭ/ ~ /t/ et /ḍ/ le /q/ ق est complètement confondu avec /k/, surtout en finale, et avec /x/ et /k/ dans les autres positions: le /ḏ̣/ ظ pose une double difficulté, étant à la fois interdental et emphatique: il est prononcé (z) ou (ḏ); créant ainsi une confusion entre tous les mots qui s'opposent par ces phonèmes. Il en est de même pour le /ṣ/ ص emphatique qui est prononcé (s).

Le /h/ ه et le /ħ/ ح, les phonèmes les plus difficiles à réaliser, sont prononcés (a) et (h) successivement, et quant au /h/ lui-même il est confondu avec le coup de glotte /ʔ/ ء.

Par contre le /ɣ/ غ ne pose aucune difficulté étant proche du (R) (parisien) français. Le /x/ خ est également facile à prononcer s'il est précédé par une consonne sourde, mais en position intervocalique ou en initiale absolue il pose des difficultés. Ceci peut s'expliquer par le fait que le son (x) existe en français, dans les entourages sourds, comme variante combinatoire du phonème /R/.

Quant aux voyelles, les francophones n'ont aucune difficulté à réaliser tous les timbres vocaliques de l'arabe, étant donné que leur systeme vocalique est beaucoup plus riche que le nôtre. Par contre l'opposition phonologique, voyelle brève/voyelle longue n'existe pas en français. La raison pour laquelle les francophones distinguent mal les mots tels que /qá ta la/ «il a tué et /qá: ta la/ «il s'est battu», surtout dans une phrase.

L'accent, le rythme et l'intonation de l'arabe posent aussi des difficultés énormes pour les francophones. Dans ce domaine les deux langues montrent un écart important: il suffit d'écouter un arabophone débutant en français, ou un français débutant en arabe pour prévoir les différences considérables à ce propos.

Dans cet article nous nous limitons aux problèmes que pose l'accent, et même là, nous nous limitons à ceux qui jouent directement sur la compréhension. Par exemple:

1 - les francophones, ne pouvant pas être facilement détachés de leurs habitudes accentuelles matérielles, allongent automatiquement la dernière syllabe de l'unité arabe, créant ainsi une confusion entre:

— toutes les formes accomplies actives et passives de toutes les racines arabes, conjuguées au 3ème personne *singulier* masculin d'un côté, et

— les mêmes formes conjuguées au 3ème personne *duel* masculin d'un autre côté.

Par exemple, si on allonge la dernière syllabe du /fá 9a la/ «il a fait», on fera comprendre /fá 9a la:/ «ils ont fait».

2 - l'allongement de la dernière syllabe peut également créer le même type de confusion entre:

— tous les participes singuliers de toutes les racines arabes d'un côté, et

— leurs formes au pluriel d'un autre côté. Par exemple:
/mu dar ri sun/ «professeur»
/mu dar ri su:n/ «professeurs»

3 - Etant sous l'accent, les consonnes finales en français sont bien prononcées et nettement perceptibles, tandis qu'en arabe elles sont prononcées de façon relativement faible. Cela amène l'apprenant français de l'arabe:

a) à ne pas les entendre, donc, à ne pas distinguer un pronom personnel masculin d'un pronom personnel féminin: Par exemple:
/fá 9a la/ «il a fait»
/fá 9a lat/ «elle a fait»

b) ou bien à les entendre et:

à " ne pas distinguer une sourde d'une sonore: il peut entendre [t] au lieu de [d], [s] au lieu de [z], [j] au lieu de [O] etc.

à " ne pas distinguer une occlusive d'une constrictive: il peut entendre [q] au lieu de [x], [x] au lieu de [q] etc...

à " ne pas distinguer une palatale d'une uvulaire: il peut entendre [K] au lieu de [q], [q] au lieu de [K], ou [g] au lieu de [q] etc...

à " ne pas distinguer une emphatique de sa correspondante non emphatique: il peut entendre [S] au lieu de [S], [t] au lieu de [t], [J] au lieu de [J], [d] au lieu de [d], et inversement.

Conclusion

Nous résumons selon ce qui précède que tout son arabe absent dans le système du français constitue une difficulté pour l'apprenant francophone.

La plupart des difficultés phonétiques des francophones apprenant l'arabe est dûe à la mauvaise perception.

Etant conditionnés par leur façon de percevoir leur langue, les francophones assimilent ce qu'ils entendent en arabe aux aspects les plus proches dans leur langue maternelle.

EZZEDDINE TEMIMI
ESSAI D'ANALYSE

LE RETOUR DE L'ENFANT MAGHREBIN EN FRANCE À LA LANGUE D'ORIGINE ET LES ACCORDS FRANCO-MAGHRÉBINS RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE:

A - *Avant 1973: à la recherche de la «francisation».*

Le refus de l'identité maghrebine marqua la période précédant 1973, et le vif désir d'être, malgrè tout, «Français» amenait ces enfants à adopter un comportement caricatural et symptomatique d'un morbide malaise intérieur de s'assumer comme différents.

Ce comportement se manifeste essentiellement par le changement de prénom. Ainsi, par assonance, Hassane devient Arsène, Ali-Alain, Chahla-Sheîla, Hénia-Anna etc.. En outre, ils adoptent une attitude dédaigneuse envers la religion de leurs parents et transgressent aisément les interdits religieux en s'adonnant au vin et à l'alcool, en mangeant le porc et en méprisant les fêtes traditionnelles et familiales.

La recherche de la «francisation» s'exprime aussi, d'une part, par la manière de s'habiller style «Minet» et pour paraître plus «Français» certains se font décolorer et défriser les cheveux, «L'effet est rarement heureux» (F. Lesme, 1978, p: 33), et, d'autre part, par la fréquentation des filles françaises (ce qui n'est pas toujours évident) où «il semble que ce soit aussi un signe d'intégration, un dépassement de la condition de rejeté connue en d'autres domaines» (Idem). Mais la volonté constante d'intégration à la société française s'achoppe à des obstacles infranchissables car cette dernière refuse de leur destiner une place autre que celle de leurs ascendants.

B - *Après 1973: à la recherche de la «maghrébinité».*

La montée de la frénésie du racisme au cours de cette année est l'une des principales causes du revirement dans l'attitude des Maghrébins vis-à-vis de leur origine.

Rappelons brièvement les évènements les plus importants de 1973 et qui

furent déclenchés sous prétexte de l'assassinat d'un traminot.

La tension du climat social atteignait son paroxysme, au cours de cette année, à Marseille.

Le 24 Août, un malade mental algérien assassinait un traminot.

Onze morts violentes d'Algériens à Marseille dans les semaines suivantes sans compter les autres crimes racistes un peu partout en France.

Septembre: le gouvernement algérien qui revendiquait «la sécurité et la dignité» pour ses ressortissants met fin à l'émigration.

Décembre: explosion d'une bombe au consulat d'Algérie à Marseille. Bilan: plusieurs morts et blessés.

Désormais, les Maghrébins en général et les Algériens en particuliers vivent dans une atmosphère de peur et de panique telle que, le soir, ils se barricadent chez eux.

Enfin, prolifération des graffitis sur les mûrs des villes avec des inscriptions du genre: «Sales Arabes, Bicots, Arabes dehors, etc.»

Le traitement de choc qu'ils subirent et la violence de ces évènements renvoyèrent aux jeunes Maghrébins le fidèle reflet de l'image réelle et des ressentiments hostiles qu'avait la société d'accueil à leurs égards. Ipso facto, une prise de conscience de leur statut d'étrangers et de leur appartenance à une autre société voire à une Nation émergea après plusieurs années d'aveugles tentatives d'intégration. De ce fait, apprendre la langue de cette Nation est devenue une nécessité car ceci représente le moyen premier de retrouver une identité propre ou, du moins, une identité de substitution ou de complément. Depuis, les cours en langue arabe n'ont pas cessé de se développer et de se généraliser.

L'identité sécurisante à laquelle ont recouru les Maghrébins et que l'on peut désigner par le terme «maghrébinité» (on emploie le plus souvent «algérianité» étant donné que les Algériens représentent le groupe de Maghrébins le plus important) remplira la fonction de soupape de sécurité (par exemple: propos du genre: «Si on m'expulse, je travaillerai dans mon pays.») et d'une passerelle qui va les relier à leurs pays d'attaches.

II - CIRCULAIRES ET ACCORDS RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINES.

Les Amicales de travailleurs maghrébins, ayant pris la relève des initiative individuelles ou collectives en matière d'enseignement de la langue arabe aux jeunes d'immigrés, donnèrent une impulsion vitale à cet enseignement qui connut une progression constante dans le temps.

Il faut noter que le mérite revient surtout à la combattivité de l'Amicale des Algériens en Europe qui, dès 1973, a demandé l'intégration des cours

d'arabe dans les programmes de l'enseignement public du pays d'accueil. La campagne menée auprès des autorités académiques, des partis, des syndicats, et des municipalités déboucha sur d'importantes acquisitions comme en témoignent les circulaires et les accords bilatéraux.

A - *Les Circulaires:*

L'«enseignement des langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires» fut l'objet de la Circulaire No. 75 148 du 9 Avril 1975 qui marqua un tournant et une évolution dans la position de la partie française d'autant plus qu'il n'est plus question de seulement gommer la différence linguistique qui a été l'objectif de la circulaire No. IX 70-37 du 13 Janvier 1970 stipulant la création des classes expérimentales d'initiation pour les enfants d'immigrés non francophones afin d'y recevoir des cours de français intensifiés et appropriés.

Certains voyaient enfin, dans celle-ci, une reconnaissance de la différence. Certes, cette reconnaissance existe mais elle se situe uniquement au niveau du décalage linguistique entre enfants autochtones et immigrés sans prêter crédit à la composante culturelle, et ces classes d'initiation devraient applanir et niveler cette différence tout en broyant, au nécessaire, l'identité et la spécificité des enfants de migrants au nom de l'adaptation à l'école.

Par conséquent, nous considérons la Circulaire de 1975 comme la première innovation positive dans la politique de l'éducation de ces enfants par la prise en compte de leur personnalité et de leur particularité en leur permettant un enseignement de leur langue maternelle intégré au tiers temps pédagogique, «ces cours sont donnés par des enseignants étrangers recrutés et rémunérés par leurs gouvernements. La demande émane des consulats et l'autorisation d'ouverture relève à la fois des Inspecteurs d'Académies, des préfets et des maires» précise ladite Circulaire. Une année plus tard, la Circulaire No. 76 128 du 30 Mars 1976 va compléter celle du 12 Juillet 1939 pour réglementer «l'utilisation des locaux scolaires, en dehors des heures de classes, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles élémentaires». L'accès à des salles adéquates à l'enseignement facilita un tant soit peu la tâche des Amicales qui, naguère, menaient leurs actions dans des hangars délabrés, arrières de restaurants ou autres locaux vétustes, impropres et propres à provoquer l'aversion des enfants pour les cours.

Reste à évoquer au passage l'Arrêté du 29 Juin 1977 qui soumet l'enseignant étranger au double contrôle pédagogique des autorités consulaires et de l'administration française, et concernant leur situation juridique, la Circulaire No. 78 057 du 2 Février 1978 précise qu'une «carte spéciale

E.M.» d'une validité de 2 ans leur sera délivrée portant la mention «Enseignant en mission».

La Circulaire No. 78 238 du 25 Juillet 1978 dont l'objet est la «valorisation des langues et cultures d'origine» invite les maitres étrangers «à contribuer à l'organisation d'activités interculturelles offertes à tous les enfants dans le cadre des activités d'éveil» ce qui peut ouvrir la voie à une pratique pédagogique interculturelle.

Enfin, la Circulaire No. 79 158 du 16 Mai 1979 note «la création d'une Commission auprès de l'Inspecteur d'Académie en vue de la mise en place des cours de langues et cultures d'origine destinés aux enfants immigrés» au sein de laquelle il y aura aussi des représentants des consulats des pays d'émigration.

B - *Les accords bilatéraux*:

Le premier pays du Maghreb à signer un accord bilatéral avec la France fut la Tunisie le 29 Novembre 1974. Il a été suivi d'un autre avec le Maroc le 6 Novembre 1975. Les termes de ces deux accords bilatéraux, qui furent l'objet de deux lettres non publiées au B.O., sont identiques et se présentent, en résumé, comme suit:

Les cours intégrés au tiers temps pédagogique doivent être en rapport avec le type des activités d'éveil, et le volume horaire ne doit pas dépasser trois heures hebdomadaires non consécutives.

Le but de l'enseignement de la langue arabe est de faciliter la bonne maîtrise de la langue française et de permettre une meilleure adaptation à l'école du pays d'accueil. En effet, on note dans ces accords que «le défaut de maîtrise de la langue maternelle entraine en effet chez les nouveaux arrivants des difficultés pour l'apprentissage de la langue française, la connaissance de la langue arabe permettrait *de surcroît* le maintien des liens avec le milieu d'origine».

Après lecture de ces deux accords, nous constatons que l'accent est mis sur «l'enseignement de l'arabe» dont la finalité est plutôt l'apprentissage du français et l'intégration au milieu scolaire. Le terme «surcroit» que nous avons souligné rejette le rétablissement des liens avec le milieu d'origine et la connaissance de la culture du pays au second plan puisque l'expression et le temps au conditionnel utilisés induisent que cela ne peut être que le fait d'une conséquence possible de cet enseignement.

Sans chercher à amoindrir l'importance de ces accords mais pris sous cet angle, ils laissent suinter un rapport de dominant-dominé. L'apport souhaité et attendu de la langue du second serait finalement d'asseoir celle du premier chez l'enfant qu'il serait légitime, après-coup, de se demander

si le rôle assigné à la langue d'origine ne serait pas celui de «Cheval de Troie». Il serait peut-être loin d'être insidieux d'observer que la négation de l'originalité persiste encore en filigrane à travers ces textes puisqu'elle n'est pas considérée comme fondamentalement prioritaire et finalité première de l'enseignement de l'arabe.

L'accord bilatéral franco-algérien est le dernier de la liste, il a été l'objet de la Note de Service No. 82 164 du 8 Avril 1982 et n'a pu intervenir qu'après la renégociation de la convention de 1968 mais il se présente comme étant le plus avantageux.

Les points les plus importants et les plus marquants survenus tout au long de cet accord sont les suivants:

«Il sera organisé à l'intention des élèves algériens (...) un enseignement complémentaire spécifique fondé sur l'étude de leur langue nationale et la connaissance de leur pays et de leur civilisation».

L'enseignement «sera dispensé indistinctement le matin ou l'après-midi (...) sur la base d'un volume horaire minimum de trois heures. Cet horaire fera l'objet d'une révision progressive dans le cadre des travaux du comité mixte».

«Intégration de l'enseignement spécifique dans le système scolaire d'accueil» et les «activités éducatives extra-scolaires peuvent être dispensées dans les écoles françaises en dehors des heures de classes» ainsi que les cours d'arabe et de civilisation.

Les matières enseignées à ce niveau «donnent lieu à des contrôles au même titre que les autres disciplines» et «les enseignants sont intégrés dans l'équipe éducative de l'école».

«Dans le cycle secondaire, les élèves algériens seront incités à choisir leur langue nationale au titre de la première langue ou du moins de la seconde langue étrangère» et «des cours de langue arabe et de civilisation seront organisés dans les établissements secondaires en dehors des heures de classes».

«Les autorités algériennes pourront procéder sur le territoire français à l'organisation des examens et à la délivrance des diplômes algériens» et «les deux pays s'engagent à se prêter un mutuel appui dans les domaines de la documentation et de la formation pédagogiques».

A travers ce texte, se dégage une nouvelle conception de l'enseignement de l'arabe que l'on peut percevoir par le biais de mots clés inducteurs tels que «complémentaire», «spécifique», «identité», «appui mutuel» etc.. Cet enseignement devient plus crédible et le but chanté plus noble dès lors qu'il n'est plus conçu et utilisé uniquement comme le moyen favori pour un meilleur apprentissage de la langue française. D'autre part, le temps n'est plus strictement limité car on parle désormais d'un «minimum de

trois heures hebdomadaires» et «dispensé indistinctement le matin ou l'après-midi», et pour prévoir la possibilité de l'évolution dans le temps de cet enseignement devant nécessiter un réajustement au niveau de l'horaire, une certaine souplesse a été accordée à ce dernier pour ne pas le figer à l'actuel et le rendre imperméable à l'émergence de nouvelles données, ainsi cet horaire, au besoin, doit faire «l'objet d'une révision progressive».

Si les conditions de l'accord ne sont plus limitatives comme nous l'avons démontré par notre précédent propos, elles ne sont pas en outre restrictives. Le thème central de l'accord tourne autour de «l'étude de leur langue nationale et la connaissance de leur pays et de leur civilisation» induisant par la même une reconnaissance de l'appartenance de l'enfant à une identité culturelle pilier d'une entité nationale dont il fait partie intégrante. Il a été judicieux d'élargir les notions pour englober toutes les composantes qui contribuent à bâtir les fondements de base de la personnalité de l'individu alors que ne parler que de «cours d'arabe» tend à déconnecter la langue du milieu originaire et la départir de tous les éléments culturels inhérents qu'elle charrie avec elle d'autant plus que la langue arabe en France se trouve elle-même exilée et décontextualisée. Une personne étrangère non arabe voulant apprendre cette langue n'aspirerait peut-être qu'à appréhender un système de signes et un moyen de communication parce que mu par des motivations qui lui sont propres: affinité ou recherches sur la civilisation arabo-musulmane, besoins économiques etc.; malgré le degré qu'il pourrait atteindre dans la maîtrise de la langue, il n'en demeurera pas moins un corps étranger vis-à-vis de cette même langue vu l'impossibilité d'acquérir par l'apprentissage le profond et impétueux sentiment d'une mutuelle appartenance. C'est à dire qu'un arabe dans l'immigration apprend et appréhende sa langue différemment d'un étranger à cause du décalage dans l'implication affective et des liens historiques et culturels. Par conséquent, nous pensons qu'il est plus significatif de recourir dans l'accord à l'expression extensive de «langue arabe, connaissance du pays et de sa civilisation» qu'à celle concise de «cours d'arabe».

AMR H. IBRAHIM

QUELQUES PROBLÈMES SOULEVÉS PAR LES ANALYSES CONTRASTIVES ET/OU COMPARATIVES

Il n'y a pratiquement pas en France de cadre universitaire consistant permettant de mener à bien une étude comparative ou contrastive entre deux langues. Cette carence est d'autant plus manifeste que l'une des deux langues n'est ni le français, ni l'anglais ni l'allemand. Essayez de constituer un jury pour examiner un doctorat portant sur la comparaison des systèmes verbaux de l'arabe standard ou d'un dialecte arabe et du français et vous en serez-à vos frais- convaincu. Et pourtant ce ne sont pas les spécialistes de linguistique générale ou de telle ou telle langue en particulier qui manquent.

En France, comme dans beaucoup d'autres pays il y a comme une suspicion qui pèse sur toute démarche comparative. Quel est le statut relatif des deux termes de la comparaison? Qu'il s'agisse du «point de départ» ou de la «grille» choisis n'y a-t-il pas au départ un déséquilibre qui ne peut que s'accentuer au fur et à mesure que se développe la comparaison? De même qu'en rhétorique le déséquilibre entre les deux termes n'est-il pas constitutif de toute comparaison?

Les mobiles de celui qui compare ne semblent pas pour beaucoup très clairs. Quand on leur prête des arrières pensées on y voit soit une volonté de récupération — «finalement ils sont comme nous et leur spécificité n'est qu'une variante de notre identité» — soit une volonté d'exclusion — «au fond nous n'avons rien en commun; ils sont bien où ils sont et nous sommes bien où nous sommes». Quand on les crédite d'intentions louables ce n'est pas beaucoup mieux: le discours sur le dialogue des différences relève au mieux d'un idéalisme ignorant ou choisissant d'ignorer les rapports de force, au pire de la reproduction bureaucratique d'un stéréotype d'équivalence «tout est dans tout et réciproquement».

Quant au destinataire de la comparaison il pourrait n'être en définitive que l'auteur même de la comparaison car ne faut-il pas pour juger ou tout

simplement goûter une comparaison en connaître déjà les termes? Ne peut-on pas dire que seuls sont concernés par cette démarche ceux qui, ayant intériorisé tout ou partie des éléments susceptibles d'être mis en regard, éprouvent le besoin impérieux de les situer l'un par rapport à l'autre et, d'abord, en eux-mêmes? Les termes de la comparaison pourraient bien ne se rencontrer que sur le corps partagé de celui-là même qui éprouve le besoin de les relier.

Difficultés épistémologiques

Qu'est-ce qui est comparable? Comment faire lorsqu'un terme — par exemple en français le verbe «être» ou le verbe «avoir» — appartient dans son système à une catégorie ou à une sous-catégorie sans équivalent automatiquement et immédiatement repérable dans l'autre système — celui par exemple celui de l'arabe, du chinois ou du russe —. Le choix des catégories ou des sous-catégories préjuge dans ces cas des résultats de toute la démarche et il faut un sens aigu du relatif, une maîtrise très exacte des relations d'équivalence à l'intérieur de chaque système et entre les systèmes différents, une méfiance organique vis-à-vis des généralisations apparemment nécessaires à la compréhension, pour ne pas effectuer des transpositions abusives.

A supposer que la définition des termes soit l'objet d'un consensus scientifique qui fonde la pertinence de la comparaison et assure sa reproductibilité encore faut-il rendre compte de l'inévitable décalage entre les domaines d'application respectifs des termes comparés. Tenir compte des enjeux que représente la hiérarchisation différente de chaque terme à l'intérieur de son propre système. Ce problème peut s'avérer insoluble si l'on a décidé d'intégrer pleinement la dimension sociolinguistique et les représentations culturelles à l'analyse proprement linguistique. Il est déjà très difficile à résoudre lorsque l'on s'interroge sur les différences de conceptualisation — par exemple du temps — liée à des distributions particulières des composants du système — formes verbales qui privilégient morphosyntaxiquement l'expression du temps, du mode ou de l'aspect quand ce n'est pas des combinaisons plus ou moins synthétiques ou au contraire analytique de ces trois paramètres —; de même qu'il peut être très difficile de trouver deux termes — par exemple *'oumma* et *nation* (cf nos articles in Peuples Méditerranéens No. 15 Avril-Juin 81 — Paris BP 1907/75 327 Paris Cedex 07 et in *Le Français dans le Monde* No. 170 Juillet 82 Paris Hachette/Larousse) où à la coïncidence des termes dans *une* traduction corresponde une coïncidence des champs lexicaux qui autorise d'affirmer que les deux termes *traduisent* le même concept.

Enfin, la méthode adoptée peut-elle être indépendante ou tout au moins également dépendante, c'est-à-dire dans les mêmes proportions, avec les mêmes avantages et inconvénients, des deux objets comparés?

Difficultés sociolinguistiques liées à l'arabe

1) Les problèmes de diglossie, l'interrogation sur le degré d'unité de la langue nationale ou communautaire s'agissant de l'ensemble des locuteurs arabophones sont-ils justiciables des grilles, des catégories et des théories qui en sont issues et qui ont pu fournir des principes d'explication pour la situation italienne, celle de l'aire scandinave ou celle du parler des noirs new-yorkais? Plusieurs des composantes du «cas» arabe se trouvent ailleurs. Pour ne prendre que quelques exemples: le volontarisme politique unificateur se manifeste tout aussi nettement sinon avec encore plus de force en Chine, en France ou plus près de nous et d'une façon encore plus spectaculaire dans la rapidité de ses effets en Flandre belge ou en Israël où la vitesse de constitution et de diffusion de l'hébreu moderne est un défi à toutes les lois habituelles de — l'évolution linguistique. Le morcellement politique d'une aire linguistiquement et culturellement relativement homogène est un phénomène courant pour l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Les différents degrés d'intercompréhension entre dialectes d'une part et entre ces dialectes et la langue standard d'autre part ou entre des entités linguistiques qui oscillent entre le statut de dialecte et celui d'idiome national sont observables en Italie, dans l'ensemble germanophone et entre les pays scandinaves. Quant aux rapports difficiles entre une forme écrite et relativement bien fixée d'une langue et ses formes parlées ils sont de par le monde la situation de loin la plus fréquente.

Il n'en reste pas moins que le cas arabe présente une combinatoire originale de ces éléments et de certains autres.

Qu'il s'agisse du discours d'un chef d'Etat, d'un cours à l'Université ou à l'école, d'une conversation sur un «grand» ou un «petit» sujet avec ou sans familiarité ou encore d'une lettre entre particuliers les discours présentant un niveau de langue homogène sont en arabe extrêmement rares. Si le mélange voire la confusion des niveaux de langue n'est pas un phénomène propre à l'arabe il est par contre plus rare qu'à l'intérieur d'une même phrase s'entremêlent deux systèmes syntaxiques et phonologiques différents — parfois très éloignés l'un de l'autre — comme c'est souvent le cas chez les locuteurs arabophones.

Nous avons examiné près d'une vingtaine de discours de Nasser, Sadate et Moubarak, près d'une dizaine de discours de Kadhafi et de Saddam Hussein. Non seulement l'alternance de passages en langue standard et

d'autres en «dialecte» est fréquente mais il arrive que les deux systèmes se mêlent à l'intérieur d'une même phrase voire d'un même mot (pour l'Egypte cf notre article paru in Peuples Méditerranéens No. 5 Oct-Dec. 1978 ainsi que celui paru in Champs Educatifs No. 1 — 1980 — Université de Paris VIII et la réaction s'agissant de l'Algérie in Algérie Actualité Semaine du 24 au 30 Juin 1982). (p. 19). En fait il existe un fossé énorme entre la représentation que la majorité des locuteurs «arabophones» se font de «leur langue» et leurs pratiques linguistiques effectives. Même si là encore c'est un phénomène qu'on peut rencontrer ailleurs il convient de souligner que dans l'aire arabophone il se double de considérations historiques, politiques et religieuses qui rendent l'observation strictement linguistique pour le moins difficile.

Le problème central est incontestablement celui de la structuration de l'identité. Il est très difficile de définir un Arabe autrement que par sa langue et — mais seulement dans un deuxième temps — par des pratiques et des attitudes qui forment une culture plus ou moins commune où la langue a une place privilégiée. Aucun autre critère, en tout cas aujourd'hui, qu'il s'agisse de l'ethnie, de la religion, du territoire ou d'autres éléments, n'est opératoire dans la définition de «l'Arabe».

A cela s'ajoute, toujours dans le cadre de l'identification collective, une dimension pour le moins paradoxale. S'il semble évident pour un musulman de révérer quelle que soit sa langue maternelle et sa nationalité la langue arabe du fait que c'est la langue du Coran et que le seul miracle de l'Islam — du moins est-ce ainsi que le formulent les Musulmans — est linguistique puisqu'il s'agit du caractère «parfait et inimitable» de la langue du Coran, les chrétiens arabophones et d'une manière générale les laïcs sont — encore plus que les Musulmans — attachés à la langue arabe qui définit à leurs yeux la seule identité culturelle laïque possible. En effet si la langue du Coran est l'arabe il n'en reste pas moins qu'aujourd'hui seul *un* musulman sur *cinq* est arabe. L'entité arabe est donc en termes d'identification nationale ou transnationale beaucoup plus spécifique et beaucoup plus laïque que n'importe quelle autre entité culturelle de référence si l'on excepte l'entité politique de l'Etat-Nation à l'occidentale. Mais cette dernière forme de référence si elle est fortement ancrée dans de vieux pays comme l'Egypte n'a pas accédé dans la plupart des autres pays à la maturité symbolique.

Des considérations plus directement économiques jouent dans le sens d'un attachement politique et idéologique à la langue arabe. Si les rapports politiques entre les différents pays arabes ne sont pas un modèle de bonne entente et s'il est vrai que l'essentiel de leurs échanges économiques ne se font pas entre eux mais avec les pays de l'occident industrialisé

il n'en reste pas moins que leur développement est indissolublement lié à des flux migratoires et à des circuits financiers dont le fonctionnement est gagé sur des prises de position politiques et culturelles incontournables. Sans langue commune pas de cadres et peu de crédits, aucune chance d'avancement social pour des millions de diplômés et pas de marché réel de main d'œuvre, aucun débouché pour des secteurs essentiels de l'édition, de cinéma, de la chanson et de la quasi totalité des industries du tourisme et des loisirs.

Les rapports du dialecte à la langue standard n'en sont pas moins problématique. Nous nous contenterons ici de signaler quelques points qui nous semblent essentiels:

a) Dans chaque pays arabe c'est le dialecte qui englobe la langue et non l'inverse. Ainsi faut-il remarquer que dans chaque pays:

— les phonèmes de l'arabe standard sont prononcés généralement «à la dialectale» Si cette règle, absolue au Proche-Orient, ne l'est pas en Afrique du Nord et notamment en Algérie c'est parce que l'arabe n'y est parfois pas la forme écrite ou standardisée d'un parler vernaculaire mais une langue «étrangère».

— le schéma intonatif de l'arabe standard est celui du dialecte de la région où il est parlé.

— la transcription orthographique peut varier d'un pays à l'autre sous l'influence du dialecte. Ce phénomène particulièrement spectaculaire s'agissant de noms et prénoms qui, issus de la langue classique, deviennent totalement méconnaissables d'un pays à l'autre apparaît d'une façon moins spectaculaire mais non moins «agaçante» pour les autochtones dans la presse. Un arabophone reconnait vite au bout d'une ou deux pages où un texte en arabe standard a été imprimé et par quel type d'Arabe il a été écrit.

— la compétence des locuteurs déborde du dialecte vers la langue standard et non l'inverse et cela tient à ce que l'appareil de l'énonciation qui comme on pourrait s'en douter n'a pas arrêté de se développer et de s'enrichir dans les dialectes s'est complètement fossilisé dans la langue standard. La créativité commandée par la dynamique de la langue et non par les décrets contradictoires des nombreuses académies est entièrement du côté du dialecte.

— la sélection entre synonymes à l'intérieur de la langue standard se fait toujours par référence à l'usage dialectal. Il en résulte une représentation très différente dans chacun des pays de ce que peut être une «bonne» langue standard. D'où une tendance à différencier de plus en plus nettement les réalisations «nationales» de la langue standard.

b) L'enseignement de la langue standard homogène se fait le plus

souvent dans un langage hétérogène commandé par le dialecte. Parallèlement, en tout cas dans le Machrek, le dialecte est une réalité tellement naturelle qu'il n'existe aucune revendication pour l'enseigner et qu'il n'est en fait enseigné qu'à des étrangers et le plus souvent par des Jésuites ou des Dominicains...

Le dialecte est à la fois l'horizon et la métalangue de la langue standard. C'est lui qui la légitime, la présente, la représente et la modèle même si dans le discours officiel le standard se réclame du patrimoine; en fait ce dernier passe entièrement par le filtre du dialecte.

c) C'est le dialecte qui met en scène le standard, qui le désigne, qui en joue, L'inverse n'existe pas. Il suffit pour cela d'assister au Caire ou à Beyrouth à une pièce de théâtre, découter un chansonnier, un chanteur ou les grands acteurs du cinéma égyptien qui est aussi l'essentiel du cinéma arabe. Même le discours politique n'échappe pas à cette règle et il suffit pour s'en convaincre d'étudier le fonctionnement des réseaux de complicité qui s'y tissent, de remonter la généalogie d'une allusion. En fait c'est avec le dialecte et dans son rapport au standard qu'est travaillée publiquement et collectivement la distance sans laquelle les processus d'identification aboutissent rapidement au fanatisme et à la folie collective.

d) Enfin c'est le dialecte et lui seul dont la maîtrise garantit l'intégration à la communauté. On n'est arabe que si l'on manifeste dans son langage des traits dialectaux repérables. Seuls les étrangers parlent l'arabe standard sans aucun de ces traits. Il en découle que la compétence du locuteur arabophone natif est fondamentalement une compétence de l'hétérogène où le rapport du vernaculaire à la langue sacrée, publique ou écrite est celui du vivant aux rites, du fractionnement, indispensable à l'autonomie et à l'identité heureuse, à l'unité, nécessaire à l'identité résistante et, pourquoi pas — c'est aussi une forme de liberté et des plus légitimes — conquérante, de la distance critique ou ironique à l'adhésion passionnée aux grands mythes collectifs.

Raja T. Nasr (ed.)

the teaching of arabic to adults in europe

14th AIMAV Seminar

AIMAV Bruxelles **1983** **M.L.D.**

PREFACE

This volume represents the *Proceedings* of the Fourteenth AIMAV Seminar which was held in Paris, France, from the 23rd to the 25th of May, 1983. The theme of the Seminar was the Teaching of Arabic to Adults in Europe.

The participants came from five continents: Asia, Africa, Europe, North and South America. The official languages of the Seminar were Arabic, English and French. The *Proceedings* are also in all three languages.

As is the case in all seminars, the papers represent only their own authors' points of view.

Raja T. Nasr

OPENING WORD

Your excellencies, colleagues and friends:

Welcome to the Fourteenth AIMAV Seminar on the Teaching of Arabic to Adults in Europe.

For three full days we shall be meeting in one of the world's greatest centres of learning and culture in recognition of three very significant facts:

1. that the Arabic language — one of the greatest culture bearers in history — is growing in importance and is affecting the lives of millions of people around the world;
2. that the countries of Europe are so interested in this phenomenon and are so involved in it that they see the need for such a seminar as a vehicle to the realization of their total educational and cultural objectives; and
3. that we — who come from virtually every corner of the globe — are so concerned about the development of the Arabic language in Europe that we earnestly want to exert every possible effort and make every possible contribution to fulfill these educational and cultural objectives in as effective a manner as possible.

On behalf of AIMAV, I welcome you again and I sincerely hope that we will attain very high standards of excellence in our deliberations as colleagues and at the same time enjoy a very lovely Seminar and stay in Paris as friends.

Raja T. Nasr
Seminar Chairman

ARABIC VOWEL PHONEMES IN CONTRAST TO THE VOWELS IN BULGARIAN

Christo Gegov

Linguistic studies have recently centered on the contrasts existing between two language systems. The similarities and differences revealed across the languages have both a theoretical and a practical impact. Their practical importance is apparent within the context of foreign language teaching.

This paper presents a brief discussion of the contrasts established between the vowel systems in Arabic and in Bulgarian.

One of the most essential characteristics of the Arabic vowel system is the existing phonological opposition in quantity.

Experimental studies on the duration of the Arabic vowel phonemes were made by two authors of Arab origin Salman-al-Ani (1970) and Saad Masluh (1975). (Only the experimental data obtained by their studies have been available so far.)

It seems evident from the experiment that the duration of the long vowels in Arabic is twice as long as the duration of the short vowels in Arabic. It should be pointed out that the figures given by the two authors do not coincide completely. However, both of them have proved that the long vowels last twice as long as the short ones, or their duration correlation is 1:2.

In contrast to the opposition between the Arabic short vowels /i,a,u/ and their long counterparts /i, a, u/, there is no opposition in quantity among the six vowel phonemes which comprise the Bulgarian vowel system /i, e, a, a o, u/. Thus, the most essential difference between the two vowel systems is the opposition in quantity. Furthermore, the Arabic vowel system does not include the vowels /e/, /a/ and /o/, which are part of the Bulgarian vowel system. The similarities across the two systems run as far as the existence of the vowels /i/, /a/ and /u/, which are quite similar in the two languages.

The differences, pointed out so far should account for the difficulties in the acquisition and reproduction of the Arabic long vowels, encountered by Bulgarian learners, on the one hand, while on the other hand, the Bulgarian vowels, which are absent from the Arabic vowel system would inevitably turn out as a source of difficulty for the Arab students, who study Bulgarian.

These hypotheses were tested through a number of auditory experiments with Bulgarian learners of Arabic. The results from the experiments show that during the beginning stages not less than a 100% of the Bulgarian learners are unable to perceive the phonological function of the Arabic long vowels. The experiments also show that the long vowels in Arabic are perceived as stressed vowels by Bulgarian learners. For instance, words like /ba:rid^{un}/: /bari:d^{un}/, /ha:mis^{un}/: /hami:s^{un}/ etc. were perceived and reproduced as complete equivalents, i.e. the duration of the vowel phoneme and its definite phonological impact was ignored. For the beginner stages of teaching Arabic to Bulgarian learners this phenomenon should be regarded as normal, having in mind the experimentally proved evidence that stressed vowels in Bulgarian are about 30% longer than the unstressed vowel phonemes.

After a few months of intensive learning, however, the influence of the Bulgarian vowel system and in particular the lack of the opposition in quantity between the short and the long vowels gradually decreases. In spite of this, there still remain about 20% of the Bulgarian learners who cannot make the difference between long and short vowels as independent phonemes. They are unable to distinguish among them even when their vowel length is orthographically expressed in terms of the Arabic alphabet.

Another experiment was made in order to examine how Bulgarian stressed vowels are perceived by Arabic students, studying Bulgarian. The following results were obtained:

The Bulgarian vowel /i/, when stress was perceived by 100% of the Arabic learners as a long vowel.

The Bulgarian vowel /e/, when stressed was perceived by 50% of the Arabic learners as a long one and by the other 50% as a short one.

The vowel phoneme /a/, which gives a marked characteristic to the vowel system in Bulgarian was perceived by 100% of the Arabic learners as a short vowel whenever it was in a stressed position.

The Bulgarian vowel /a/ when stressed was perceived as long by 100% of the Arabic learners.

When stressed, the Bulgarian vowel /o/ was perceived as long by 95% of the Arabic learners.

The Bulgarian vowel /u/ when stressed was perceived as long by 100%

of the Arabic learners.

The perception of the three Bulgarian vowel phonemes /i/, /a/ and /u/ as long vowels can be accounted for by their existence as separate phonemes in the Arabic vowel system. Furthermore, it was pointed ,out that the Bulgarian vowels, when stressed are 30% longer than the unstressed vowel phonemes. Besides, the articulatory features of the vowels under discussion do not vary significantly since they are vowels belonging to the i-type, a-type and u-type.

The differences in the perception of the Bulgarian vowels /e/, /a/, /o/ is significant, but such vowels do not occur in the Arabic vowel system as independent vowel phonemes, although they can sometimes be heard in the speech of Arabs, mostly as variants of the short vowels /i/, /a/ and /u/. These differences can be briefly explained with the non-existence of the phonological opposition which yields the vowel pairs /i — e/; /a — a/ and /o — u/ in Bulgarian. While this opposition is relevant for the Bulgarian vowel system when the vowels are in a stressed position, it is irrelevant for the Arabic vowel system.

It should be pointed out that the Bulgarian and the Arabic vowel systems are similar as regards the absence within each of the vowel systems of the phonological opposition openness: closeness, along with the absence of the opposition orality:nasality. (It is well-known that the latter opposition exists in some of the European languages /e.g. in French/.

The basic characteristics of the Bulgarian and the Arabic vowel systems discussed in the paper serve as a starting point for working out a set of phonetic exercises to be used in class and in the phonetic laboratory. The objective of the exercises is to enable the students to overcome within the shortest possible time the difficulties in learning Arabic or Bulgarian as a foreign language.

BIBLIOGRAPHY

Salman al-Ani. Arabic Phonology. Paris Mouton. 1970.

Саад Абдел Азиз Маслух. Акустическая характеристика арабского консонантизма и вокализма и нормы поэтической рифмовки /на материале египетского диалекта/. Канд. дис., Москва, 1975.

Димитър Тилков и Анастасия Мишева. Вътрешно присъщи характеристики на гласните - универсален характер и специфични особености. Сп. "Съпоставително езикознание", III, 1978, № 2.

CULTURAL ELEMENTS IN THE TEACHING OF ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE

Hadia H. Harb

Many reasons for the inclusion of cultural materials in the curriculum have been put forward by foreign language educators and curriculum designers. Some of these reasons are related to increasing students' motivation and interest in the foreign language, and to improving language performance and competence. Other reasons relate to promoting better international understanding and professional competence.[1]

Since language is an integrated part of one's life experience and one of the message systems used by a culture[2], then understanding culture becomes essential for understanding language and literature. Also in as much as one needs help to learn a language, he may need special help to understand culture. The most efficient place to learn culture for those who have no access to the bearers of the target culture is the classroom.[3]

What Aspects of Culture Should Be Taught?

For quite some time, teaching culture meant teaching the civilization of a people. Modern thinkers in the field of foreign language education believe that this concentration on the historical aspects of a society is well justified in education but should be balanced by study of the interpersonal and contemporary aspects of the culture. If our aim is to promote cross-cultural understanding, then the present way of life of a people is as important as, if not more important than, their past life style.[4]

Understanding other cultures does not necessarily eliminate all ethnocentric feelings nor does it guarantee world peace. It can help, however, because after all, «human history is the long recital of conflicts between people who break down the physical barriers that separate them without breaking down the barriers of ideas.»[5] This is why the recent trend in culture study has been tilting toward examining the culture as an integral whole rather than as fragmental aspects. In this paper I have specifically attempted to develop and present as briefly as possible, the main

value themes of the Arabic culture and to explore and describe some of the behavioural norms that are of interest to Europeans. Finally, I have presented a sample approach for teaching the above mentioned aspects of the Arabic culture.

Value Themes

The Arabs share a set of values which are derived from their historical and religious background. The most pronounced ones are familism, and «clanishism».

1. Familism: The family is considered to be the basic social unit, and kinship is the most enduring tie in Arab society[6]. Unlike the European family which emphasizes individualism and independence, the Arab family, through its expectations and values, plays a major role in shaping the behaviour of its members. Since blood ties are strong, the individual's deepest loyalty goes to members of his family; however, through modernization and secularization, the family is slowly losing some of its control over the individual's life, and kinship seems to be losing some of its significance in the overall social structure.[7] But in spite of this slow change the extended family continues to assume economic, social and political functions, and kinship ties remain a major force in the organization of Arab society.[8]
2. «Clanishism»: Next to the family, the social unit that influences Arab life is the village. It is a community of social control by which the individual is made to subordinate his interests to the interests of a larger group to which he belongs. Social boycott and gossip are some of the sanctions used by the social control group against members who deviate from the accepted norms. Being subjected to these sanctions is an indication of belongingness to the group and vice versa. Support and mediation in times of conflict are also expected of the group.[9]

Norms

1. Interaction Patterns: Informality and closeness is the rule for everyday life in the village. People live within short distances of each other and visit each other at any time of the day. This proximity of household deprives the people of any privacy and curbs their behaviour and individual growth. Yet this clanish attitude is not all negative; each member of the village has a sense of almost tribal obligation to extend any help he can offer to his fellow villagers.[10] The individual's life seems to gain its meaning and importance within the group. This sense of obliga-

tion that the members of the village feel toward one another supercedes all other interests.

2. Verbal and Non-Verbal Communication: Expressions containing the words religion and God are freely used. The Arabs swear by their religion, /bi diini/ «by my religion». To praise someone they say, /ju9mur diinak/, which is the equivalent of «good for you». One of the expressions meaning «hello» is /ˀalla ma9ak/ (literally, may God be with you). Beggars on the street beg using the expression /ˀalla ya9Tiik/ «may God give you». The negative answer from passers by is /ˀalla yib9atlak/, «God will provide for you».

Forms of address are quite complex and present a problem for foreigners. Older people are never addressed by their first names; instead, if the relationship is formal, Mr. or Mrs. so and so is used, while if it is close, a kinship term is used as uncle or aunt. *You* plural is used in addressing dignitaries and clergymen. Unlike the French *vous*, however, it is not used with all strangers. In addition, there are the official and the inherited titles.

When carrying on a conversation, the Arabs usually like to stand a little closer than Europeans. Like Latins and Russians, they are used to seeing people of the same sex embrace and kiss.

Gestures that convey lexical meaning are more prevalent in the Middle East than in the West. Some gestures are followed or accompanied by speech and some carry meaning without any speech. Raised eyebrows mean *No* or astonishment. The tips of all five fingers of the right hand touching and pointing upward (followed by speech) means wait a minute or a threat.

3. Manners: Women as well as men stand up to greet the guest. The guest of honour is often seated in the seat farthest from the door. As in the West, the place to the right is considered the place of honour.

Teaching Values and Norms

1. *Goals:*

Goals for teaching values and norms are divided into three main categories: cognitive goals, skill goals and affective goals.[11] In achieving cognitive goals, instructional activities should relate details to the whole so as to emphasize thinking as well as memorizing facts.[12] Most educators recommend inquiry strategies for achieving skill goals. Inquiry helps students develop process skills so they can continue learning and discovering new facts on their own.[13] With regard to affective goals, foreign language

educators express some doubts as to whether all values should be instilled in the classroom. They believe that effective cross-cultural communication can be achieved by learning about the life style of the foreign people and by understanding their values without imitating their behaviour and internalizing their values. There is agreement, however, that empathy toward other people, flexibility and curiosity about other cultures are values that should be instilled in students in the classroom.(14)

2. *Methods:*

The best teaching is that which is flexible enough to accommodate the needs of the individual student. The student should be the source of data in planning and implementing instructional strategies.(15)

The majority of foreign language educators recommend full integration of cultural materials with language materials. Among the reasons cited are that culture serves as a medium for language practice, adds interest to the class, stimulates conversation and, most of all, enhances language learning.(16)

Techniques suggested in the literature for teaching culture can be divided into two major categories: inductive and deductive. Although both strategies have a place in the foreign language teaching process, most educators agree that more attention should be given to inductive methods which include inquiry techniques, discussion techniques, dramatization and simulation.(17)

Based on Jenk's theory of combining what students have learned in other courses with new challenges in the foreign language(18) the following activity is suggested.

«A touch of Math»

How much money do you have in Lebanese pounds, Jordanian dinars, or Saudi riyals if you have 2000 francs?

«Leisure Activities»

During which season can you swim in Lebanon? When can you ski?

«Cuisine»

What is the difference between a «shawarma» sandwich and a «falafel» sandwich? Which one do you prefer? Why?

The teacher can discuss the above activity in class if the goal is oral communication. As the discussion is going on, the teacher can introduce little by little some new words and expressions relevant to the discussion. In this way, the lesson begins with culture to stimulate interest and shifts slowly to language learning activities.

Another inductive technique is in the following activity: The teacher can prepare a list of proverbs with cultural implications, have the students ex-

tract the cultural connotations of each one, then relate each to a value theme in the Arabic culture:

Examples:

1. /ˀilzaaR ˀabl iddaaR/ «The neighbour before the house». Choose your neighbour before you choose a new house. (Theme: *clanishism*)
2. /ddamm maa biSiir majj/ «Blood does not turn into water». One must stand by his relatives no matter what. (Theme: *familism*)

The culture assimilator is a technique developed by psychologists to help the learner adjust to another cultural behaviour that is likely to be misinterpreted.(19)

After reading the episode, the student chooses one of four plausible answers. Then he checks his choice against an answer key which gives him immediate feed-back as to why his choice is correct or incorrect. If he chooses the wrong answer, he is directed to make another choice.

Example:

No, thank you.

Samir and Randa decided to visit their English friends Robert and Betty. They arrived at their friends' home at 3:00 p.m. After serving coffee, Betty asked her guests if they would like to have some ice cream. They said, «No, thank you». The visit was terminated at 4:30 when both guests decided to leave.

What do you think Betty did wrong according to Lebanese Arab tradition?

1. She should have offered ice cream before coffee because, according to Lebanese Arab tradition, coffee is always offered last.
2. Ice cream is offered to children and not to adults.
3. It was too close to dinner time, so if they had accepted ice cream, it would have curbed their appetite.
4. The Arabs never say yes the first time they are offered something. The hostess should have repeated her invitation another time in order to find out whether they really meant «no».

You choose 1. There is truth in this choice. The Lebanese serve coffee after they have served everything else. But it is not an important issue. Make another choice.

You choose 2. This answer is incorrect, because it is a false generalization. Make another choice.

You choose 3. This answer is also incorrect because dinner time to the Lebanese is at 8:00 p.m. or even later. Make another choice.

You choose 4. This is the correct answer. To be polite, the Lebanese will always turn down the first offer. If the hostess does not ask

again, they assume her original offer was only made to be polite.

Evaluation is viewed as an integral part of the teaching-learning loop.[20] A test is significant because of technical qualities such as reliability and validity because it serves a specific educational purpose and elicits information.[21] Information gained from a test should be used in the modification of both the test and the curricular content.

Bibliography

1. Jarvis, Donald, «Making Crosscultural Connections». in June K. Philips, ed. *The Language Connection*, The ACTFL Review of Foreign Language Education, Vol. 9, Skokie, Ill: National Textbook Co., 1977.
2. Allen, Virginia F., «Understanding the Cultural Context». *Modern Language Journal*, L111 (May, 1966) pp. 324-326.
3. Seelye, Ned. H. *Teaching Culture*, Skokie, Ill, National textbook Co., 1976.
4. Seelye, *Teaching Culture*.
5. Freeman, Stephen, «Modern Language for a changing World». *Curricular Change in the Foreign Languages: 1963 Colloquium on Curricular Change*. Princetor, New Jersey: College Entrance Examination Board, 1963, p. 7.
6. Patai, Raphael, *Society, Culture and Change in the Middle East*. 3rd edition, Philadelphia; The University of Pennsylvania Press, 1971.
7. Khalaf, Samir, «Basic Social Trends in Lebanon». in *Cultural Resources in Lebanon*, The Salwa Nassar Foundation for Lebanese Studies, Beirut: Librairie du Liban, 1969, pp. 160-172.
8. Khalaf, S. and E. Shwairy, «Family Firms and Industrial Development; The Lebanese case». *Economic Development and Cultural Change*, 15 (October 1966) pp. 59-69.
9. Antoun, Richardan Ilgea Harik, *Rural Politics and Social Change in the Middle East*. Bloomington: Indiana University Press, 1972.
10. Farsoun, Samih, «Family Structure and Society in Modern Lebanon'» in Louise Sweet ed., *Peoples and Cultures of the Middle East*. New York: The Natural History Press, 1970, p. 306.
11. Jarvis, Donald, «Making Cross Cultural Connections».
12. Harris, Philip and Dorothy Harris, «Training for Cultural Understanding». Training and Development Journal, V (1972) pp. 8-10.
13. Jarvis, Donald, «Making Crosscultural Connections».
14. Seelye, *Teaching Culture*.
15. Flanders, Ned, «Teaching Influence, Pupil Attitude and Achievement». in Ronald T. Hayman, ed., *Teaching Vantage Points for Study*. Philadelphia JB. Lippincott Co., 1968, pp. 246-265.
16. Allen Edward and Rebecca M. Valette, *Modern Language Classroom Techniques*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
17. Jarvis. *Making Cross Cultural Connections*.
18. *Jenks, Frederick L. «15 Year Old Students Can Do Cross Cultural Research». in Frank M. Crittner, ed., Careers, Communication and Culture in Foreign Language*. Skokie, Ill: National Textbook Co. 1967.
19. Seelye, *Teaching Culture*.
20. Jarstad, Helen, «Testing as Communication». in Gilbert Jarvis, ed., *The Challenge of Communication*, The ACTFL Foreign Language Review, Vol. 6, Skokie, Ill: National Textbook Co. 1974.
21. Clark, John L., *Foreign Language Testing:* Theory and Practice. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1972.

WHAT HAPPENS BETWEEN SENTENCES? CONTRASTIVE TEXTOLOGY AND TRANSLATION

Esam N. Khalil

1. Introduction.

The paper deals with a cohesion problem which emanates from contrasting texts in two different languages by means of translation. Triggered off by students' translations, the paper brings into focus a problem area within contrastive linguistics that has the (translated) text as its base.

Translation, I maintain, is a *textual* process; it attempts to replace a source language text by an equivalent target language text. This approach to translation transcends the single sentence and is primarily concerned with (con-) textual contrast/equivalence. A recent trend in contrastive studies has come into being as a result of the inadequacy of traditional approaches to account for language contrast at the level of text. This level of *contrastive textology* draws upon the contributions of discourse analysis (viz. the textual approach) and contrastive analysis (viz. the comparative approach).[1]

I consider this level of language contrast a realistic one because a text--a unit of language in use--is capable of yielding insightful results about the behaviour of both source and target languages. It is at that level that the science of text and the science of translation find a common ground: the interest in what happens beyond the confines of the sentence, and the various ways text segments are connected. Within this framework, Arabic translation pedagogy has a vital role to play.

2. The problem.

The native language of the learner interferes in many ways and in many areas during the process of acquiring Arabic as a foreign language; the inclination would be to transfer into Arabic formal features of that language.

One area where such an interference occurs is to be found in translation at the level of text. The interference I mean is not that, for example, of lexical choices which reveal discrepancies between Arabic and the native language. In translating, the learner is engaged with longer stretches of language than the sentence, and the problem I discuss here has to do with the pattern of intersentential relations of the native language which the learner perpetuates in the target language (viz. Arabic).

It has been noticed that, in producing Arabic translations, the learner does not treat what he translates as a text, and, although the sentences that he produces are grammatically correct, they turn out to be separate units that have nothing to do with each other. It is recalled here that '«next to,» is not «connected to»' (Brostoff, 1981:278), and that the mirroring of certain features of the source language text would result in *textually deficient* Arabic sentences.

The following example[2] gives an idea of the nature of the problem at issue and illustrates certain features of it:

(1) Het huis waarin ik woon is groot. In de mooie tuin staan vruchtbomen.
'The house in which I live is large. In the beautiful garden are fruit trees.'[3]
al-baytu l-ladi 'askunu fihi kabirun. fi l-hadiqati l-gamilati (tugadu) asgaru fakihatin.

The two sentences are *understood* to belong to one and the same text and as much it is presumed that there is a relation--based on our world knowledge, expectations, etc.--between both sentences, which give a description of a house with a garden.

The Arabic version follows the syntactic structure of the original language text. The problem is that as such the Arabic version consists of separate sentences which are textually deficient. By textual deficiency in translation I mean a sentence which does not show that it is *part* of a text, and fails accordingly to form a *sequence*. That is to say, there are no formal markers which signal the (logical) relation a sentence has with preceding sentences so as to indicate *how* that sentence is to be *interpreted* relative to co-text.

The matter is further complicated by the fact that the second sentence in the above example has a prepositional phrase in initial position, thus contributing to the separateness of both sentences and lack of (semantic) dependence of both.

One way to establish connection between both sentences is to have the imperfect of verb *wagada* (to find) in sentence-initial position:[4]
(wa-)tugadu asgaru fakihatin fi l-hadiqati l-gamilati.
'(and) there are fruit trees in the beautiful garden'.

This problem involves in particular an advanced level of instruction. At that level the learner is assumed to have already mastered the grammatical structures of Arabic and would be able to produce grammatically correct sentences. In other words, he has already acquired grammatical competence, yet, as part of translation pedagogy, he needs to be aware of the range of possibilities that the Arabic language offers, in order to produce sentences that are cohesive/coherent within the text.

An important part of foreign language learning, it is true, 'involves acquiring the ability to compose correct sentences'(Widdowson, 1978:3). In the early stages of language acquisition, grammar occupies a major part of teaching programmes; the sentence is considered the largest grammatical unit, and context is not, or hardly, considered. Translation exercises in these early stages are intended primarily to explain formal properties of sentences. It goes without saying that translating requires a mastery of grammar and a proper choice of content words, yet producing a series of (semantically) decontextualized sentences in Arabic is not sufficient for an advanced level of instruction. Sentence grammar would not be efficacious here, mainly because of its inability to account for textual aspects of Arabic. At an advanced level of language study, textual aspects of Arabic are of paramount importance in helping the learner communicate in that language. Therefore, besides acquiring rules of usage, the learner needs to acquire rules of use (James, 1980:102). This is to be gleaned from the field of 'macrolinguistics' (ibid.:100) with its emphasis on how people communicate.

Essential to the process of acquiring communicative competence[5] is the knowledge of how to handle stretches of language longer than the single sentence, and of looking for ways of achieving connection. Beyond the sentence boundaries many variables are active, and linguistic structures are subject to constraints which have to be taken into consideration in order to build sequences of sentences into coherent texts that are acceptable equivalents of source language texts.

What I want to emphasize is that there are certain syntactic and semantic features of sentences that can only be accounted for when considered within a framework of text(-linguistics). The features that I draw attention to here have to do with a 'process of textualization' (Enkvist, 1978:172). It is this process of textualization that is absent in texts translated by learners, and which explains the production of textually deficient Arabic sentences. This process requires an awareness not only of what happens in the sentence (e.g. arranging its various constituents), but also of what happens between sentences.[6] We know, learners know, a great deal about the kinds of relations which hold within a sentence. Knowledge of relations obtaining

between sentences is far from being adequate.

In this regard, what I call *textual competence in translation* would be indispensable for the learner in order to capture such relations and account for the textual aspect of meaning (cf. House, 1977:28). A source language text, it is assumed, is coherent; its underlying semantic structure manifests relations between the various segments. But this does not mean that learners, by 'duplicating' the text, would automatically produce a coherent Arabic version. The example cited earlier indicates that not every syntactic/semantic organization of a translated sentence would contribute to its coherence in the sequence/text.

More importantly still, learners have to grapple with the problem of providing whatever missing links (i.e. overt cohesive devices) the Arabic text requires. An incohesive Arabic version then would be a text whose sentences fail to have the appropriate text markers that might indicate how the sentences are related.

Conjunctions are among the most important connectives that Arabic texts employ. Occurring sentence-initially, their function is to specify how a certain text segment is to be interpreted relative to other segments. They provide the missing elements in the text that guarantee a maximum ease of interpretation.

3. Pedagogical implications.

Languages vary inter alia in the pattern of relatedness between sentences. They vary, too, in the use of connectives[7] as well as in the preference for certain kinds of connectives.

Within the framework of teaching/learning of translation at the advanced level, traditional grammar would provide only a partial view of the repertoire of devices which the Arabic language employs in order to perform certain connecting functions between sentences. It should be mentioned in this respect that there are some components of sentence grammar[8] which operate too at the level of text. Anaphora (e.g. pronouns) is such an intersentential device which shows how syntax functions within the text ('text syntax'). It plays an important role in the process of textualization.

In translating, learners make only *grammatical equivalence* of the stretches of language they are confronted with. What is involved in translation at the level of text is not in the first place a question of grammaticality of (single, isolated) sentences, but of *appropriateness* and *acceptability* of sentence sequence. Grammatical equivalence does not account for the textual aspect of meaning.

In this paper I have dealt only with a very small part of the problem of

cohesion in translated texts. The concept of cohesion is, in my view, an integral component of translation pedagogy for advanced learners. It is of crucial importance in the process of producing and interpreting a target language text.

Connectives, it has been shown, leads to incohesive Arabic texts. The use of connectives, however, should be carefully treated: indiscriminate use may establish connections not intended by the source language text and thus contribute to the creation of a *different* text. Apart from that, what happens within the sentence constrains what happens between sentences. The syntactic options which learners make play a major role in establishing--or failing to establish--coherence in the translated text.

It is essential that learners develop an awareness of various textual constraints which have a bearing on what happens between sentences of the translated text, and which account for the textual aspect of meaning. What I referred to earlier as textual competence in translation involves knowledge of the *meaning* of various linguistic structures that learners use in their translated texts. University curricula, I believe, are required to give special attention to *contrastive cohesion,* which would bring to light aspects of textual problems involved both in the source language and the target language. This necessitates a textlinguistic apparatus for the systematic teaching/learning of this aspect of translation. INCORPORATING THIS TEXTUAL DIMENSION AMONG METHODS DESIGNED TO AMELIORATE THE COMMUNICATIVE SKILLS OF LEARNERS WOULD CONTRIBUTE TO THE ULTIMATE GOAL OF ACQUIRING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ARABIC.

NOTES

1 Hartmann, 1980. The writer presents three components of textology: *text syntax* which tackles cohesive relations between sentences, *text semantics* which looks into information distribution in the text, and *text pragmatics* which inquires into the communicative aspects of the text.

2. In order to concentrate on the problem under discussion, I opted for very short (segments of) Dutch texts.

3 The Dutch verb *staan* (to stand) is frequently rendered in English by verb 'to be'. Arabic, however, does not need to use such verbs to indicate the position of something (fi'l al-kaynuna). In the Arabic version *tugadu* (there is/are) is optionally used.

4 To insert a verb after the prepositional phrase--as indicated in the Arabic version--would not help to create a relation between the two sentences.

5 The notion of communicative competence implies that, far and beyond the knowledge of grammar, what is really needed is a many faceted knowledge which facilitates the use of linguistic forms in order to communicate efficiently. For literature on communicative competence, see e.g., Campbell and Wales (1970), Hymes (1972), Rivers (1973).

6 What is here meant are sentences which are structurally independent and separated by a period.

7 The tendency to employ sentence connectives, especially conjunctive conjunctions, in Arabic is reflected in English compositions written by Arabic speaking students (see Kaplan, 1972:40 ff.).

8 Within the range of mechanisms that traditional grammar offers for achieving sentence connectivity, certain developments in their use have taken place. As an example, *wa* (and)--the most common conjunctive conjunction--is maintained (Bisr, 1969:144) to have many new uses that cannot be accounted for in traditional grammar.

REFERENCES

Bisr, K.M. 1969. Dirasat fi 'ilm al-lugah. Vol. II. Cairo: Dar al-Ma'arif.

Brostoff, Anita. 1981. 'Coherence: «Next to» Is Not «Connected to».' *College Composition and Communication*. Vol 32/3. pp. 278-94.

Campbell, Robin and Roger Wales. 1970. 'The Study of Language Acquisition,' in: John Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 242-60.

Enkvist, Nils Erik. 1978. 'Contrastive Text Linguistics and Translation,' in: Lillebill Grahs, Gustav Korlén and Bertil Malmberg (eds.) *Theory and Practice of Translation* (Nobel Symposium 39, Stockholm, September 6-10, 1976). Bern: Peter Lang, pp. 169-88.

Hartmann, R.R.K. 1980. *Contrastive Textology*. Heidelberg: Groos.

House, Juliane. 1977. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tubingen: TBL Verlag Gunter Narr.

Hymes, D. 1972. 'On Communicative Competence,' in: J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 267-93.

James, Carl. 1980. *Contrastive Analysis*. Harlow: Longman.

Kaplan, Robert B. 1972. *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development Inc.

Rivers, W.M. 1973. 'From Linguistic Competence to Communicative Competence'. *TESOL Quarterly*. 7/1. pp. 25-34.

Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

FROM GULF ARABIC INTO MODERN STANDARD ARABIC: A PILOT STUDY[1]

Hamdi A. Qafisheh

I. Introduction

Arabic today is spoken by more than one hundred million people, the majority of whom are concentrated in an area roughly bounded by the Atlantic Ocean, the Sahara Desert, the Mediterranean Sea, and the Arabian Gulf. Within this Arabic-speaking world there is considerable diversity of dialects. Despite differences in phonology, morphology, and to a lesser degree syntax, a degree of mutual intelligibility exists among most of these dialects. Strictly speaking, we cannot speak of a dialect of a specific country or town, for there is a great deal of regional variation; hence we speak of dialects of smaller groups and of idiolects. In addition to this regional variation there is also variation relatable to the socioeconomic, educational, and religious status of the speakers. This is a language situation which, as you very well know, is not unique to Arabic. It is likely to be found in any language spoken over a large area for a long period of time. In Arabic, however, this language situation is further complicated by the fact that the written or the literary language is a superimposed dialect regarded by all speakers as exemplary and ideal.[2]

The history of this superimposed literary language can be divided into three periods: (1) Classical Arabic, spanning approximately from the Sixth through the Eighth Centuries, characterized by a predominating influence of Arabs themselves (politically and culturally, including the literary output), and most notably including pre-Islamic poetry, the Qur'an, and the early Islamic literature; (2) Medieval Arabic, continuing up through much of the Twelfth Century, characterized by an involved, intricate, and a highly complex grammatical structure and the predominating influence of non-Arab writers, and culminating in a long period of declining social and political importance; and (3) Modern Standard Arabic (MSA)[3], reflecting a

renaissance in Arab self-consciousness and certain very notable trends toward breaking with traditional forms and ideals. However, despite the differences between the written Arabic of these three periods---differences seen most obviously in vocabulary and style---there are strong bonds of continuity, especially in morphology and syntax, with the Qur'an still considered the peak of perfection.

Thus, in the Arab world today, MSA has no *native* speakers; it is rather specialized in function as the vehicle of literary expression within Arab society; it carries considerable prestige as the modern counterpart of a highly esteemed literary language of thirteen centuries' duration, and has had a long history of painstaking, thorough grammatical study. Moreover, it contains a number of grammatical categories not present in the colloquials (e.g., case inflections and dual forms for pronouns and verbs, etc.), but does share a large segment of vocabulary with them. This situation thus presents a classical case of 'diglossia'(4):

> *Diglossia* is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard of regional standards) there is a very divergent, highly codified (often grammatically complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes, but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.

This being the case, the question may fairly be asked: Why not study just MSA? Before answering this question we should take into consideration the objectives of the student of Modern Standard Arabic or a colloquial dialect of Arabic. If one's objectives are limited to reading Arabic books, magazines, journals and understanding the news media, then one should study only MSA. But on the other hand, if one's objectives include residing, studying, working, or doing research in a particular area of the Arab world, the competence in MSA is not sufficient. If, however, one uses MSA as a means of oral communication, the chances are that he will be understood with varying degrees of difficulty by speakers of urban dialects and will not probably be understood by such groups as Bedouins, isolated ind illiterate non-muslim minorities, etc. To speakers of urban dialects, he will sound pedantic and stilted. Strictly speaking, MSA is not used even by highly educated speakers in daily speech. Furthermore, MSA is learnea by Arab children in school only after acquisition of a regional dialect. It is true that educated Arabs borrow freely from MSA when dis-

cussing academic, political, economic, or other formal matters, but the result is what is sometimes referred to as a «mixed», «in-between» or «interlanguage» of which many examples can be found in any language text of a colloquial variety of Arabic.

Let us consider for a moment Arabic language offerings in American colleges and universities. Most major universities have well-established programs for written Arabic, which have different labels but often mean the same thing. The names in current use are: 'Modern Standard Arabic', 'Classical Arabic', 'Modern Written Arabic', 'Modern Literary Arabic', 'Contemporary Arabic', or simply 'Arabic'. Realizing the need for the use of the language as an oral communicative tool, some institutions have recently enriched their Arabic language offerings by the addition of 'Colloquial' or 'Spoken Arabic'. Among these institutions are the University of Michigan, the University of Texas, Georgetown University, the University of Utah, Portland State University, Ohio State University, and the University of Arizona, to mention a few. These offerings in the colloquial dialects are generally a one-year or a two-year course in colloquial Egyptian, Levantine, Tunisian, Moroccan, Iraqi, or Gulf Arabic. In most of these institutions students learn a colloquial dialect only after they have studied MSA for at least a year or two. The reverse procedure, i.e., moving from a colloquial dialect to MSA, has not been experimented with on a wide scale, except at Defense Language Institutes here, and Foreign Service Institutes abroad. It should be pointed out that a number of institutions of higher learning do not have any offerings in the colloquials. The lack of scientific experimentation with regard to the movement from a colloquial dialect into MSA and the absence of offerings in the colloquials is not due to the fact that the ultimate objective of students is the use of the language as a tool for research. The majority of Arabic studies majors want to use Arabic as a means of oral communication, because they have Arab friends, or they plan to reside in the Arab countries, or they want to go back to Arab countries and enjoy better communication with the people.

II. The Study

At the University of Arizona in Tucson and the University of Arizona Arid Lands Research Center in Abu Dhabi, U.A.E., this researcher has been experimenting with the transition from Gulf Arabic (GA) to MSA and vice versa for the last four years. In the fall of 1979 two sections of students (a total of 25 students) were selected for the present study. The students were assigned by a process of odd and even numbers to either a Gulf Arabic[5] class or an MSA[6] class. The students in both sections knew no

Arabic at all. The Gulf Arabic group studied Arabic for one year and then moved to MSA for an additional year. The MSA class studied MSA for one year and then moved to Gulf Arabic for an additional year. In Tucson seven out of the twelve students in the GA class were staff members of the University of Arizona Environmental Research Laboratory; the other five were regular students majoring in Middle Eastern Studies. The MSA students were regular students majoring in Middle Eastern and other studies at the University. In Abu Dhabi, U.A.E., there was another group of students who studied GA then MSA. The majority of the students were bank managers, oil company employees, engineers, airline officials, and government consultants. All classes in Tucson and in Abu Dhabi were conducted on a daily basis with two 40-minute instructional periods each day and two one half hour laboratory sessions.

The Gulf Arabic class used Qafisheh, Hamdi A. *Basic Gulf Arabic*, based on Colloquial Abu Dhabi Arabic (University of Arizona Environmental Research Laboratory, Tucson, 1970) for the first year. Each lesson in the text is based on a dialog which the students memorize by mimicry-memorization with an informant or a tape providing the model. After the dialogs have been assimilated by the students, pattern drills are used to drill the structural concepts found in the dialogs. An aural comprehension passage re-combining previously studied vocabulary and structures is included at the end of every two units. The drills do not aim at non-thoughtful responses. Abboud, *et. al.*, *Elementary Modern Standard Arabic* (Inter-University Committee, Ann Arbor, Michigan, 1968) was used in the second year with the same methods and techniques. Contextual practice rather than pattern practice was stressed in both texts. The MSA groups used both texts with the same methods and techniques.

III. Results

1. The MSA students found the first six weeks of the course cumbersome and dull. From the very start they had to struggle with the mechanics of reading and writing. To them this was a passive silent skill, especially at the initial stages. They had to read and write words the meanings of which they did not know. Retention was low and there was a high drop-out rate. The GA students, on the other hand, were very highly motivated; they were reading and writing meaningful words and phrases. Reading to them was something like a great discovery, and writing strengthened their grip on the spoken word. It is well established in foreign language learning that the more meaningful the material to be learned, the greater the facility in learning and retention. Consequently, the drop-out rate was lower and

retention was higher. It must be admitted that due to some important differences in local and out-of-class support the GA group was more highly motivated, and to counterbalance this difference the MSA group was more academically oriented.

2. The GA group made significantly better progress in listening and understanding and were not far behind the other groups in tests of straight reading and writing. The GA groups were slightly ahead in speaking ability, presumably because of their early start.

3. The MSA groups were slightly better in writing ability initially. In terms of spelling they were highly analytical and had a tendency to dissect words. Words to them were made up of a combination of sounds put together. To the GA students a word was the Gestalt. It was as though they had been trained in the whole word approach or the look-and-say method and the MSA students in the phonics method. Initially, then, the GA students were poorer spellers, but differences in spelling achievement tended to disappear as the stress was changed in the succeeding semesters, and students do adjust in varying degrees to different emphasis in continuing courses.

4. As a corollary to number 3 above, the MSA students initially were slower but slightly better readers; the others were faster but less cautious readers. This problem of the lack of caution totally disappeared in the second semester.

5. After the GA students had mastered the mechanics of reading and writing, they were able to read and write words and construct sentences by themselves, e.g., if they wrote *darasa* 'he studied', they would try to write or at least ask about the writing of other words to which they had been exposed orally, such as *darrasa* 'he taught', *mudarris* 'instructor', *madrasa* 'school', *dars* 'lesson, *duruus* 'lessons', etc. Motivation was a significant factor for the GA group.

6. While it took the MSA students five weeks to master the mechanics of reading and writing, it took the GA groups only three weeks. In terms of vocabulary and grammar, the GA students had a vocabulary knowledge of about 1,500 items and knew the basic grammatical structures by the end of the first year. The MSA students covered only the first 38 lessons of EMSA (a vocabulary knowledge of about 600 items and exposure to some basic sentence types). By the end of the second year the GA students finished the GA course and the EMSA (Lessons 39-550) text.

7. Finally, the GA students started developing a feel for the language and the culture of the people whose language they were studying from the initial stages. There were no lectures on culture, but the dialogs and texts they studied were constructed in such a way as to throw light on cultural

patterns of behavior and various ways of life. This influenced their motivation and their capacity to learn the foreign language. To the MSA students learning Arabic was identifying it with its dictionary meaning throughout the first year.

IV. Summary and Conclusion

Two methods are compared in this study: the transition from a colloquial dialect to standard, GA to MSA, and vice versa. The results of this study favored the former method in the early stages. The significant differences in favor of the GA students were higher motivation, higher retention, lower drop-out rate, and more material coverage. The GA students were faster, but less accurate readers, and consequently, poorer spellers. The MSA students were slower, but better readers and spellers. These differences between the two groups tended to disappear by the end of the second year.

On the basis of obtained results this study suggests various questions which need to be examined more fully:

1. Are the results obtained in this study stable or will differences and tendencies disappear by the end of the second year or the beginning of the third year?
2. Regardless of the small number of cases, are the results obtained with these two groups of students generalizable to students of other age levels?
3. Would the results have been different if the two groups had been exposed to different methods of presentation, e.g., inductive vs. deductive, audio-lingual vs. code learning, or grammar-translation, etc.?
4. For this type of study, should students' assignment to sections be random or based on information gathered concerning each student's prior knowledge or exposure to other exotic or non-exotic foreign languages, and his modality preference in learning?

NOTES

1. This article is a revised version of a paper presented at ACTFL's annual meeting in Atlanta, Georgia, in November, 1978.
2. For an extensive introduction to this literary language, cf. « 'arabiyya,» Encyclopedia of Islam, 2nd ed., pp. 561-574.
3. Other names currently in use are 'Modern Written Arabic', 'Contemporary Standard Arabic', 'Modern Literary Arabic', 'Formal Arabic', etc. The name abbreviated MSA, however, is intended to represent the language both written and spoken on formal and less formal occasions... speeches, discussion, debates news broadcasts, and in schools and universities, being the medium of instruction.

4. Charles A. Ferguson 'Diglossia', *Word* 15 (1959), p. 336.

5. A Gulf Arabic class or group in the study is used to indicate a class whose first exposure to Arabic for the first year was Gulf Arabic and then moved to MSA for an additional year.

6. An MSA class is one that first studied MSA for one year and then moved to Gulf Arabic for an additional year.

REFERENCES

Abboud, Peter. *et. al. Elementary Modern Standard Arabic*. Inter-University Committee for Near Eastern Languages: Ann Arbor, 1968.

Chastain, Kenneth D. and Woerdenhoff, Frank J. «A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory», *The Modern Language Journal*, Volume LII, No. 5, May 1968.

Ferguson, Charles A. «Diglossia», *Word* 15, 1959.

Lado, Robert. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1958.

Qafisheh, Hamdi A. *Basic Gulf Arabic*. Based on Colloquial Abu Dhabi Arabic, Tucson: The University of Arizona Environmental Research Laboratory, 1970.

Snow, James A. «A Grammar of Modern Written Arabic Clauses». Unpublished Ph.D. dissertation, University of Michigan, 1965.

LITERATURE AND SOCIETY: CULTURAL CONTENT THROUGH LITERARY TEXTS

Mona Mikhail

Perhaps no discipline admits so many different interpretations as does literature. The teaching of Arabic literature to American students presents certain problems in that perhaps unlike the European student, the American has a more eclectic background and may or may not have had exposure to studying literature qua literature in his high school experience or for that matter as an undergraduate at college. So whether an undergraduate or graduate the teacher is faced with the dilemma of choosing from any number of ways the manner of approaching a literary text in the classroom (in spite of his/her training). We would all agree that there is no single *right* way of reading a given text. Tzvetan Todorov in his essay «Comment Lire?» attempts to systematize these possible approaches. He reminds us of the three possible avenues: namely «projection», «commentary», and «poetics».

By projection he means a way of reading «through» a literary text with a specific object of interest in mind such as the society or the author in question. With commentary we propose a close reading or explication of a text. Taken to its extreme limit commentary becomes a paraphrase of the text at hand.

A third possible approach would be *poetics* which searches for general principles and patterns in specific works. Such a reading approaches the literary work as a system and seeks to clarify the relationship among its various parts.

Robert Scholes in his well known study *Structuralism in Literature and Introduction* Yale Univ. Press 1974 (p. 144) further elucidates: «Commentary is in fact an atomized reading. Reading is a systematized commentary. But one who aims at discerning the system of a work must give up hope of being literally faithful to the text. He must emphasize some features at the expense of others. And of course to the extent that he finds system he will

be treating not the uniqueness of a text, but its similarities to others. There can be no texts which are both intelligible and unique».

A short novella «Hikaya bila Bidaya wala Nihaya», which is also the title of the collection of stories in which it appears is a more complex and elaborate treatment of the interrelated themes of religion and politics which Mahfouz touches upon in his story «Ruh Tabib al-Qulub». The novella is in nine parts, drawing heavily on dialogue to carry the action forward. The philosophical speculations and spiritual ambiance form the background for the story upon which the political overtones are superimposed. The story without directly tracing the history of a whole family, that of Al-Akram the central figure, delves into the psyches of three representatives of three successive generations. Mahfouz's intimate familiarity with his subject matter enables him to conjure up those characters and trace their development and/or moral deterioration in a highly intricate design.

The enigmatic central figure of the wali Mahmud al-Akram exercises its absolute influence on his followers in a Rasputin fashion. He is the indisputable dictator over the minds and hearts of his people, and is a living legend as far as they were concerned. The symbol of his influence is centered in his «al-Bayt al-Kabir» (the Big House) or general headquarters for this despot and tyrant. It is the 'spiritual' center which diffuses light and guidance to his followers not only in Egypt, but to the far off lands of Syria, Iraq, Turkey, Lebanon, Persia, Palestine, the Peninsula and in the north African countries of Algeria, Libya and Morocco. To all those the Bayt (house) represented the beating heart of a whole spiritual movement.

The scheme of the story seems to be laid along a pattern of concentric circles, centering around the figure and house of Al Akram.

As in Sufism the aspirant lover reaches by degrees the object of his love, so does the reader gradually unravel the entangled circles involving this story. The circular pattern prevails throughout bringing both content and form into focus. The central figure himself goes full circle and undergoes a fundamental change in personality which entails his conversion to primary conditions for spiritual purity and consequently a rejection of the other wicked self. The discovery of a father/son relationship long kept secret by the betrayed mother falls within those converging circles. Finally the title itself, «Story without Beginning or End», is the graphic equivalent of those unending circles.

The very first lines set the tone and mood of the story. We are in the midst of a *dhikr* gathering of Al Akram's *tariqa*.(1) The chant is accentuated by the choral response of the adepts and it gradually heightens in intensity. Mahfouz subtly uses this framework of the chant to inform us of the history of the founding of this brotherhood of Al-Akram. However the

ritual of the ecstatic order is under a cloud that day. The elders and shaykhs are disturbed by the rumors that some strange happenings are fomenting in their quarter. The young men of the hay (quarter) have banded together and seem to be concocting some trouble. The younger generation was quoted as having mocked, and derided the «order» and had even dared attack the person of Mahmud Al-Akram himself. So that day, mystic contemplations were set aside for more pressing matters that seemed to question and endanger their very existence.

The name of 'Ali 'Uways is soon associated with this trouble, and our holy man recognizes him as the brother of Zaynab, the school teacher who was known as having sacrificed her whole life to the upbringing of that one brother left orphan, and now seems to be leading the rebellion. For indeed it was 'Uways who came as the spokesman for those angry young men seeking clarifications and demanding accounts from the venerated leader. They came to tell him that they could no longer accept and live with the aberrations which surrounded them--on the one hand the opulence and luxury Al-Akram enjoyed, on the other the dire poverty the rest of the quarter was sinking in. They had learnt in their universities that progress was inevitable and also that as individuals it was their duty to do something about the inequities of their society. Al-Akram at that point thought he could win them over to his side by agreeing to discuss with them as equals and colleagues, having himself had a secular as well as theological education.

Thus at the end of this first part Al-Akram is faced with the dilemma of how to handle that critical situation, how to appease the growing wrath and discontent of the rising generation while at the same time maintaining his authority and prestige. The second part of the novella is devoted to a brief encounter between Al-Akram and Zaynab who more threatening than begging asks him to release 'Uways and the others who had been arrested. This face to face confrontation with Zaynab suddenly unleashes intentionally repressed memories which for a moment surge up to the surface. He remembers how beautiful she had been and tells her she still is, invoking their past love affair. We thus get to know yet another side of the life of this enigmatic figure. He had had a brief affair with Zaynab, which resulted in the birth of a son, 'Uways. Al-Akram's breach of faith had deeply hurt Zaynab who kept her shame a secret and carried on with courage and endurance all those years, pretending that 'Uways was her younger brother. She therefore goes to him demanding that he intervene immediately to set free 'Uways.

The events that follow lead to the inevitable finale--a confrontation between the two conflicting forces in the story. The young disgruntled men

come out with tracts denouncing and exposing the atrocities committed by the «great master' and his ancestors. Al-Akram feels the grips of his authority loosening and in his hour of trial seeks the support of a venerated dervish who had broken away from his brotherhood in protest at the turn Al-Akram had followed in his life. However, for Al-Akram most of the scandalous information about his immediate family came to him as a shattering shock. Then the final confrontation which concludes part VIII and which averts a disastrous ending when the son 'Uways is repeatedly told by Al-Akram that he is his father.

At this junction our story bifurcates. The impact of the revelation on the father and son is such that both are momentarily paralyzed. However the forces that had been operating all along within Al-Akram surface. That complex character is undergoing a harrowing conflict within himself. His mystical teachings and ascetic heritage, in short his Sufi affiliations, are at war with his more worldly, avid criminal nature. For since the crises developed he has not ceased to ruminate about his life, its meaning and its direction. To the old shaykh he had hinted that he yearned for a simple pure mode of living. As he put it «I had to choose: either prostitution or sainthood».

> And I have chosen my way, from my heart came stubborn unexpected decisions, like hammer beats on my head, which swept away the viscous slimyness of prostitution. I refused defeat, and disdained easy-won happiness, it seems that my faith in the essence of what my grand-father was, is greater than my belief in his miracles (p. 97).

In these terms, Al-Akram sums up his crises to 'Uways who has finally come to accept these realities, and along with his father is ready to face life in the hay in spite of its expected hardships. For they are all aware that the internal commotion which has pitted father against son, wife against husband, brother against brother is far from being appeased. Yet 'Uways armed with his newly acquired self-knowledge, Al-Akram's undauntable drive, and Zaynab who had finally shared her secret with her son and his [illegible] are all ready to start anew. They somehow consider that they had l[illegible]heir «saison en enfer» and have emerged purified and refreshed. As the wise old shaykh had formulated it earlier:

> Life is seething before your eyes, its corners collapse, illusions evaporate, truths come tottering like bombs, elements disentegrate demanding new components, new voices destroy the deaf walls and rise, species amalgamate forces are set free from their hiding places, and

> the conscience asks its man to take a stand. Hold on... escape... live... die... complicate... renew... but there is no way but to immerse oneself into the sea of darkness and to swim to the shore of light (p. 85).

This apocalyptic vision of things before a possible redemption seems to have been a favorite formula from Dante to Conrad to Mahfouz. The *Inverno*, the *Heart of Darkness*, the waves of darkness seem to be an inevitable phase for man to go through--man who is in a state of eternal pursuit of truth. Like Marlowe in the *Heart of Darkness* Al-Akram has to descend into his heart of darkness and cry out «the horror, the horror», and then emerge with a clearer vision of his role in life, of the meaning of life in general.

Thus Mahfouz gives us a fascinating saga of the soul, moulding it in the philosophical and spiritual concepts of Sufism. Both content and form here are organically and inextricably intertwined. The lyrical quality of many of the passages resonate with Sufi mysticism.

In «Hikaya-bila Bidaya wala Nihaya» (Story without Beginning and without End) Mahfouz traces as it were the emergence of the revolt of man. 'Ali 'Uways is the Prometheus who dared defy the gods. He is not, however, depicted as an abstract personification but is very much the existential man in that he translates his revolt into action and achieves the change desired. In the Sartrean sense he participates in history:

> ... il se fait historique pour poursuivre l'éternel et découvre des valeurs universelles dans l'action concrète qu'il mène en vue d'un résultat particulier.(2)

So 'Uways plunges into «concrete action» to change a state of affairs imposed upon him. His uprising is also directed against the notion of the godhead, and results in defeat and surrender of the God to human recriminations. Al-Akram, that deposed god is like Sartre's Jupiter in *The Flies*, a god who bargains and compromises with his creations. There is nothing divine or godly about him; indeed, he is conceived strictly in human terms.

In approaching a modern Arabic literary text in the classroom we are further called upon to adopt two other critical stances, «interpretation» and «description». In approaching a text of any complexity it remains a question of personal judgment to emphasize certain aspects, for a text is multiple, with layered meanings. As Todorov rightly puts it, we do not speak of readings that are simply true or false, but of readings that are more or less rich, strategies that are more or less appropriate. A nouvella by Najib

Mahfuz *«Hikaya bila Bidaya wala Nihaya»* will be analyzed to demonstrate the different possible readings that are deemed an appropriate approach to a literary text of that stature.

NOTES

1. In the 1963 edition of *ISLAM* edited by John A. Williams the chapter on Sufism and the Dervishes gives us a succinct history of the Sufi ascetics and mystics (pp. 154-158). We learn how the *tariqas*, the different dervish brotherhoods, provided a convenient form of social organization, popularized the teachings of the Sufis transmitting them to the lowest ranks of the population «though not without some vulgarisation and damaging of the original values Sufism had represented, substituting emotional revivalism for interior devotion» (*op. cit.*, p. 155).

The core of the *tariqa's* life was the collective *dhikr* at the lodge or *tekke*, where the dervishes under the leadership of an adept would contemplate, chant or dance in unison until some fell into a trance (p. 155).

2. Jean Paul Sartre, «Lettre à Albert Camus», in *Les Temps Modernes*, Août, 1952, p. 353.

هوامش:

(١) نظراً لضيق الوقت والمجال، لن نقدم في الصفحات المعدودة هذه إلّا مختصراً موجزاً لموضوعنا، ولسوف يجد القارىء - بإذن الله - مزيداً من المعلومات والتفاصيل في أعمالنا القادمة، بالإضافة إلى المراجع المذكورة.

٢ - أطلب مجلتي **L'Arabisant**, 1980, n°14; **Analyses - Théorie**, 1980 n°2.

(٣) أطلب مثلاً في النادرة المذكورة أعلاه، لابن جني، استعمال العبارة «أيش ذا؟».

(٤) ذلك في مجلة **Arabica**, Tome XXVIII, Fascicule 2 - 3, PP. 389 - 391 «pour une Pédagogie énivronneméntale de l'arabe».

(٥) أطلب

Becker (-Makkai) Valérie, **A Tranojer grammar of the verb Structures of Modern Littery Arabic and Lebanese Colloquial Arabic**, Ah. D. diss, Yale Unir. 1964ù Doulough-li D. E. «pour une grammaire de transfert dialectes arabe standard», **Analyses - Théecrie**, 1979, n°2 - 3, PP. 125 - 134; HARRIS, Z. S., «Transfer grammair», Enternational Journal of Applied Linaustics, 1954.

(٦) هذه العبارة واردة في مقدمة ابن خلدون، قوله: إعلم أن اللغات كلها ملكة شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني... (ص ١٠٧١، طبعة دار الكتاب اللبناني) أما معناها هنا فقد يعتبر - إلى حد ما - تأويلاً لقول ابن خلدون إذ نقصد بملكة اللسان مفهوم (le langage) عند العالم الفرنسي Antaine Culioli (أطلب: «La Communication Verbale», **in L'Enoyclopédie des Sciences de L'Homme T. 4, Gronge - Bate diéere, Paris, 1965**).

ولا نرى أن هذا التأويل تحريف لمعنى هذا المفهوم عند ابن خلدون.

(٧) من سأل يسأل سؤالاً وهي لغة في سأل.

إلى نتيجة واحدة - لا غير - عن طريق مجموعة معينة من القواعد، بيد أن التحليل قد يؤدي إلى أكثر من نتيجة.

فلا يمكن، في العموم، تحويل القواعد التوليدية إلى قواعد تحليلية - ولا العكس بالعكس - بمجرد انعكاس اتجاهاتها.

والمهارات الانتقالية خاضعة لهذا الشرط النظري العام بسبب علاقتها الوثيقة بالمهارات التخاطبية.

٤ - ولن نشرع هنا في عرض أوجه المهارات الانتقالية التعبيرية والإدراكية، ونكتفي بذكر دور الثانية منها في الكفاءة التخاطبية المركّبة الخاصة بالمتكلم العربي المثقف. إن قوة الإدراك اللغوية عنده تمكّنه من أن يفهم الكلام المنطوق بغير لهجته دون أن يستطيع التعبير بها. فالتفاوت بين نطاق المهارات الإدراكية والتعبيرية لدى الناطقين باللغة العربية، يعود إلى تطوُّر المهارات الانتقالية الإدراكية منذ الصبى في المدارس، حيث يتعلم الأولاد اللغة الفصحى على أثر تعلُّمهم لهجتهم المحلية، وقد تتسع قوتهم الانتقالية الإدراكية هذه عند ملاقاة غيرهم من العرب ممن يتكلم بلهجة أخرى، أو بمشاهدة الأفلام والمسرحيات على شاشة التلفزيون. فلا بد من تركيز الاهتمام على المهارات الانتقالية الإداركية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تلبية لحاجتهم إلى مخاطبة العرب.

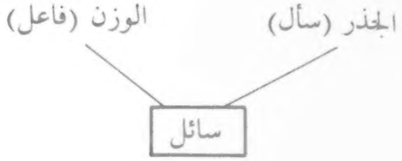
ونختم هذا العرض المختصر آملين أن نكون قد ألفتنا الأنظار إلى أهمية المهارة الانتقالية، وضرورة وضع دراسات لغوية تصف مختلف ظواهرها، ومن ثم مناهج وطرق تسعى إلى تعليمها، وبالله التوفيق.

وذلك في معظم اللهجات. غير أن انعكاس توجيه مثل هذه القاعدة قد يؤدي إلى نتائج محالة نحو: كسّرتهْ = أكسرته، صرّفْتُ (الفلوس) = أصرفتها، إلخ.

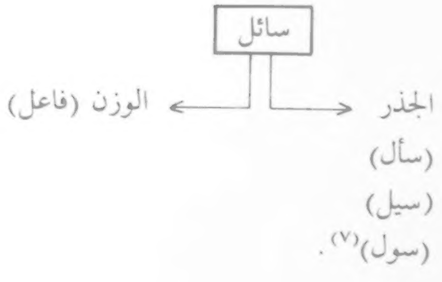
٣ - إن للمهارات التخاطبية وجهين، يُصطلح على تسميتها بالإدراك والتعبير، إن نظرنا إليهما من ناحية علم النفس، أو التحليل والتركيب، من حيث أشكال قواعدهما. والمهارات الإدراكية والتعبيرية غير متساوية.

فمثلاً:

أ - إن **عملية تركيب** الكلمة «سائل» انطلاقاً من جذرها ووزنها، تجري على الشكل (المبسَّط) التالي:



ب - أما **عملية تحليل** هذه الكلمة إلى جذور ووزن، فهي على شكل آخر:



يتبين لنا من خلال طرح هذا المثل البسيط أن بين عمليات التحليل والتركيب فرقاً أساسياً. ذلك أن عملية التوليد تؤدي حتماً

العربية، في إطار الكفاءة التخاطبية المركّبة. ذلك أن المهارة الانتقالية تمكّن المتكلّم من التعبير بمستوى لغوي أو بلهجة تناسب ظروف كلامه الاجتماعية - اللغوية، وكذلك من أن يفهم كلام من يخاطبه بغير لهجته.

والدراسة اللغوية الوصفية للمهارة الانتقالية خاضعة لشروط نظرية نذكر منها الأربعة التالية (بغض النظر عن مميزاتها الاجتماعية أو الحضارية):

١ - يجب التمييز منهجياً بين صيغتي المفرد والجمع لهذه العبارة: فإن **المهارات الانتقالية** كما رأينا عديدة، فمنها قواعد الانتقال من بنى لهجة معيّنة إلى بنى الفصحى الحديثة، ومنها ما يعنى بالانتقال من لهجة إلى لهجة، إلخ. . . أما مفهوم **المهارة الانتقالية** فهو واقع مجرد لن يدرك إلّا من خلال دراسات وصفية وافية لظواهره المتعددة. ذلك أنه عنصر من عناصر ملكة اللسان[٦]. ولقد أبرز الأستاذ أنطوان كوليولي في المرجع المذكور أدناه[٦] أن ملكة اللسان لا يمكن إدراك عناصرها إلّا بصورة غير مباشرة، عن طريق دراسة اللغات المفردة دراسة وصفية. وكذلك لا يمكننا تحليل المهارة الانتقالية - بصيغة المفرد - إلا من خلال وصف عدد واف من المهارات الانتقالية - بصيغة الجمع.

٢ - إن للقواعد الانتقالية بين صنف لغوي معيّن وصنف لغوي آخر، اتجاهاً لا يمكن انعكاسه. ويعني ذلك أن المجموعة من القواعد التي تنقل بنى لهجة معينة إلى بنى الفصحى لا يمكن استخدامها لنقل بنى الفصحى إلى بنى هذه اللهجة.

فمثلاً: تتحوّل الأفعال التي هي على وزن «أفعل» بالفصحى إلى الوزن المجرد، نحو:

أعطيت = عطيت

يُعطي = يَعْطي

أو إلى وزن «فعّل»، نحو:

أكرمته = كرّمته

أن هذا الوضع العام يحول بين الطالب الأوروبي وبين الاعتماد على ما تعلمه في التبادل اللغوي اليومي مع العرب، فقد يفهم الناس كلامه بيد أنه لا يفهم منهم جواباً ولا خطاباً! وسبب ذلك معروف، فإن الطالب هذا في أحد أمرين: إما أن يكون قد تعلّم شيئاً من اللغة الفصحى فيفهمه كل من تردد إلى المدارس من العرب في حين أنه لا يستطيع هو إدراك أجوبتهم إذا كلّموه بلغة التخاطب اليومية، أم أن يكون قد ألمّ بلهجة من اللهجات فلا يفهم كلام أصحاب غير هـذه اللهجة من العرب. (غير أنه - بطبيعة الحال - يستطيع مشافهة الذين ينطقون باللهجة التي تعلمها).

أما الناطق باللغة العربية فبوسعه أن يتفاهم - إلى حد ما - مع أغلب الناطقين بلهجة من اللهجات العربية، أو على الأقل أن يتعلّم استعمالها بصورة وافية خلال أيام - إن كانت اللهجة قريبة من لهجته المألوفة - أو أسابيع معدودة - إن كانت الأولى بعيدة عن الثانية.

لذلك سبق أن اقترحنا مفهوم **الكفاءة التخاطبية المتعددة**(٤) (Competence Communicative Multiple) أو بتعبير أفصح الكفاءة التخاطبية **المركبة**، لنعرب عن إمكانية المتكلّم العربي المثقف في أن ينتقل، عمودياً، من مستوى اللغة الفصحى إلى اللغة المحكية «المهذبة» أو «الفنية» فإلى لهجته الإقليمية فالمحلية، وأفقياً - أو جغرافياً - ، من لهجته المعتادة إلى اللهجات الأخرى.

وقد يعتبر كل صنف من هذه الأصناف اللغوية - كل «مستوى» وكل «لهجة» - نظاماً لغوياً متماسك العناصر، أي مجموعة من القواعد اللغوية ومن المفردات. فيمكن وضع **قواعد انتقالية**(٥) ما بين الفصحى وإحدى اللهجات وكذلك بين لهجة ولهجة.

وتكون هذه القواعد - بعد أن يوضع منها الكافي - صورة وصفية علمية **للمهارة الانتقالية**، التي نعتبرها عنصراً محرِّكاً للكلام باللغة

مساهمة في تحديد مفهوم الكفاءة التخاطبية والمهارات الانتقالية في تعلُّم اللغة العربية كلغة أجنبية[١]

يوسف ديشي

قال ابن جني في كتاب الخصائص (ج١، ص ٢٥٠ من الطبعة الثانية):

وسألت الشجري يوماً فقلت: يا أبا عبد الله كيف تقول: ضربت أخاك؟ فقال: كذاك، فقلت: أفتقول: ضربت أخوك؟ فقال: لا أقول أخوك أبداً. قلت: فكيف تقول: ضربني أخوك؟ فقال: كذلك، فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول أخوك أبداً؟ فقال: أيش ذا! اختلفت جهتا الكلام.

يعاني الأوروبيون الذي يطلبون تعلُّم لغتنا من مشاكل عديدة، من أهمها مشكل استثمار مكتسباتهم اللغوية في مخاطبة العرب، كما ذكره المفتش العام لتعليم اللغة العربية في فرنسا الأستاذ برونو هلف[٢].

ويعود ذلك إلى تعدد أوجه استعمال اللغة العربية[٣]. فإن المتكلِّم العربي «المثقف» يستطيع استخدام مجموعات من القواعد اللغوية المتقاربة ـ على اختلاف بعض عناصرها ـ وفقاً لحاجته إلى الكلام بلهجته المحلية أو الإقليمية أو باللغة الفحصى الحديثة. وليس ذاك التعدد بالنسبة للناطق بلغة الضاد إلّا عملية يومية يراعي بها الظروف والأحوال ـ على نمط المثل القائل إن لكل مقام مقالاً. كما أنه لا يزال يشعر وهو ينتقل من مستوى لغوي إلى آخر، بوحدة اللغة العربية. غير

الدراسة، فتصفّى أصواتهم ممّا قد يشوبها من الانحرافات، وأظنّ فصل الصيف موعداً مناسباً للطلّاب الجامعيّين ولغيرهم للوفاء بهذا الغرض.

١٠ - يستعين المعلّمون بوسائل توضيحية مختلفة لتقريب المادّة إلى الطلّاب، وهذه الوسائل قد تكون من الكتب أو المطبوعات أو من الجداريات الخطية أو التصويريّة، أو من التسجيلات المرئية أو المسموعة. وإن تبادل الخبرات في هذا المجال يزيد النفع ويوفّر الجهود.

والبحوث التي ألقيت في هذا المؤتمر، أرجو أن تضمّ في مجلّد واحد يوزّع على الجهات المختصّة بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وحبّذا إيجاد صحيفة دوريّة، تعني بحوث نافعة أخرى في هذا الميدان.

وثقافاتهم وقدراتهم وغاياتهم، وتبعاً لذلك تختلف طريقة تقديم المادّة اللغوية إليهم، ويختلف مقدار تحصيلهم ومدى إتقانهم.

ومن المفضل أن يوجد أكبر قدر ممكن من التجانس بين أفراد المجموعة الواحدة، لأنّ هذا التجانس يوحّد الطريقة، ويقلّل الجهود التي تضيع في التشتّت بين فئة وأخرى.

٤ - إنّ التعجل الذي قد يتّسم به بعض الدارسين أو بعض المدرّسين، يؤدّي في النهاية إلى عدم الإتقان، ويسبّب تعثّراً في المراحل التالية. لذا كان التريّث واجباً في مواقف تقتضي شيئاً من التأني والتأكيد.

٥ - للدارسين من الراشدين الأوروبيّين مشكلات عضويّة ونفسية شتّى، وقد يصعب على بعضهم النطق ببعض الصوامت العربية، ويصعب مثل هذا على الراشدين من العرب أنفسهم، إذا لم تستقم مخارج حروفهم في الصغر. وربّما وجد بعض الأوروبيّين جديداً غريباً في حضارة العرب ولغتهم وكتابة هذه اللغة، لكنّ المعلّم يبدّد الدهشة من الجديد والغريب، ويزيل الحواجز.

٦ - أعضاء النطق لدى معلّم الأصوات يجب أن تكون سليمة، وأصواته يجب أن تكون مستقيمة بعيدة عن انحرافات اللهجات. وعليه أن يسلّح نفسه بثقافة لغويّة عربيّة واسعة، ون يطّلع اطّلاعاً كافياً على لغات طلّابه وثقافاتهم.

٧ - أنصح بالطريقة التركيبيّة في تعليم الراشدين الأوروبيّين وغيرهم وهذا يجعل دروس الأصوات في البداية، ومع هذه الدروس يحسن توظيف العبارات التي يكثر دورانها على الألسنة في الحياة العامّة.

٨ - المعلّمون الذين يكلّفون تدريس العربية لغير الناطقين بها - يفضّل أن ينالوا تدريباً كافياً يؤهّلهم لهذا العمل المتخصّص، وفي برنامج يوضع بدقّة، وينفّذ باهتمام.

٩ - يحسن أن يقضي الراغبون في دراسة العربيّة من الراشدين الأوروبيّين فترة زمنيّة مناسبة في مجالات لغويّة ذات مستوى مرضي في بلاد العرب، لتتاح لهم ممارسة فعليّة لما يتلقّونه في قاعات

فهذه الخصال تجذب إليه طلّابه، وتزيل أيّ حاجز نفسي يقوم بينه وبينهم.

وإنّ معلم الأصوات الناجح، مطالب بأن يعي العلم الذي يقدّمه وعياً تاماً، ومطالب كذلك بفهم حال طلّابه من الراشدين الأوروبيّين، وهو مطالب بعد ذلك كله باستعمال أفضل الطرق في تدريس هذا الفرع الرئيسي المقدّم من دروس اللغة العربية.

* توصيات ومقترحات:

في ختام هذا البحث، يسرّني أن أقدّم، بتواضع جمّ، بعض توصيات ومقترحات قد تكون نافعة في مجال تدريس الأصوات العربية بشكل خاص، وقد تكون مفيدة في تدريس اللغة العربية بشكل عام.

فمن هذه التوصيات والمقترحات:

١ ـ الأصوات العربية السليمة، من صوامت وصوائت وما ائتلف منها ـ هي موضوع دراستنا، لأنّ اللغة الأدبية هي هدفنا. وليس من السهل أن نتناول هنا كلّ لهجات اللغة، قديمها وحديثها.

٢ ـ الصوامت العربيّة أربعة أضرب:

ـ ضرب يسهل على كلّ الراشدين الأوروبيين.

ـ وضرب يسهل على أكثرهم، ويصعب على أقلّهم.

ـ وضرب يصعب على أكثرهم، ويسهل على أقلّهم.

ـ وضرب يصعب عليهم جميعاً.

أمّا الصوائت العربية فتسهل عليهم جميعاً.

ولا بدّ من السير في تدريس الأصوات العربية من السهل إلى الصعب سيراً ثابت الخطوة واضح المنهاج، بحيث يستمرّ التدريب في هذه المرحلة بتبديل الصائت الذي يلي مجموعة من الصوامت لتوليد المقاطع العربية المختلفة.

٣ ـ الراشدون الأوروبيّون أو المهاجرون، قد تختلف أعمارهم وألسنتهم

في ميادين العلم والأدب، وفي دواوين الحكومات وميادين الإعلام، أمّا اللهجة لدينا، فليست أكثر من نظام صوتيّ لمجموعة محدودة من الناس في فترة زمنيّة قصيرة، وليس تدريسها غرضاً من أغراضنـا. فإذا مـا أصبحت لهجة معيّنة هدفاً مقصوداً لسبب أو لآخر، فإنّ الأمر يستدعي برنامجاً خاصّاً ورؤ يا مغايرة.

(٣ : ٦) ـ الكتابة العربية:

يذلّل المعلم القدير ما قد يعترض سبيل طلاّبه من صعوبات، وبثقافته الواسعة يواجه المواقف المختلفة مواجهة علميّـة ثابتـة. وعند اللجوء إلى مهارة الكتابة، لا بدّ من إدراك المخاوف التي قد تنتاب الطالب بتحوّله من اليسار إلى اليمين.

ومن المفيد في المرحلة الأولى أن يقرن المعلّم الحرف العربيّ بالنظير اللاتيني. وقد رأيت في عملي أن يكون الأساس في ذلك ثابتاً ما أمكن. وقد استخدمت لذلك الأشكال اللاتينيّة مميزاً بين صوت ومـا يقاربـه بإضافة شرطة أو نقطة تحت الشكل أو فوقه، لتكون فيه ضوابط مقاربة في شكلها للنقط العربي، فالشرطة (ـ) تحت الحرف قد تعني احتكاكه ورخاوته، وهي فوق الصائت في النظير اللاتيني إطالته ومضاعفة زمنه. كما استعملت النقطة (.)، لبيان استعلاء الصامت العربيّ. ثم رأيت استخدام الشدّة العربية (ّ)، لبيان الإدغام ومضاعفة الصامت، مفضّلاً ذلك على تكرير صورة الصوت. ويقلّ استخدام النظير اللاتيني بعد التثبّت من قراءة الكتابات العربيـة، لتتاح للطالب فـرصة التـدريب والإلف التّام.

(٣ : ٧) ـ العروبة والإسلام:

معلّم العربية ـ إن يكن عربيّاً حقاً ومسلماً صدقاً ـ عليه في دروسه الأولى، والدروس التي تليها، أن يتحلّى بما يوافق عروبته وإسلامه من معاملة طيّبة وخلق عظيم، وأن تتجلّى فيه الصفات الإنسانية الحميدة.

بعضهم من غير إتقان كامل في دروس المقاطع، ولكنّ المستهجن أن نترك العناية بهما أو بغيرهما لـديهم في دروس أبنية الألفـاظ وتركيب الجمل.

(٣ : ٤) ـ تركيب الألفاظ:

في ختام مرحلة تثبيت الأصوات العربية لا بدّ من العمل على نطق ألفاظ مفردة متعدّدة، يستحسن أن تكون ذات معنى ماديّ محسوس بعيد عن التجريد، وللإقلال من الترجمات واللجـوء إلى استعمال اللغـات الأخرى، يفضّل استعمال الموجودات في حجرة الدراسة. وإنْ رأينا أن نفيد ممّا ليس قريباً منّا، فإنّ من الأفضل استخدام اللوحات المصوّرة، وذلك كلّه من أجل بثّ شيء من الحياة في درس الأصوات المجرّدة. ونحن في هذه المرحلة. وللغرض نفسه، لا نغفل توظيف عبارات التحيّة والأسئلة القصيرة التي يكثر دورهـا على الألسنـة في المواقف اليـومية المختلفة.

(٣ : ٥) ـ اللغة الأدبيّة:

علينا أن نبيّن باستمرار مدى اهتمامنا بالسلامة، ونظهر إصرارنا على تدريس اللغة الأدبيّة، لأننا إنما نخدم الطلّاب بإقدارهم على مستوى لغويّ عالٍ يسود الأقطار العربيّة كلّها، وبذلك نأخذ بأيديهم إلى ذروة اللغة السليمة.

وطلّابي الذين أبدوا رغبة في دراسة اللهجة، وجدوا راحة نفسيّة عجيبة عندما مثّلت لهم اللغة الراقية بقمّة الجبل، ومثّلت لهم اللهجات بسفوحه المتعددة المنخفضة، ثم بيّنت لهم أنّنا نسعى إلى الوصول بهم إلى القمّة، لأنهم يستطيعون بعد ذلك الهبوط إلى الأدنى إذا شاؤوا. وإنّ عنايتنا بلهجة من اللهجات دون سواها، تجعـل الوصـول إلى القمّة عسيراً. أضف إلى هذا، أن اللّغة السليمة الأدبية لغة معيارية مقروءة ومكتوبة، ذات تراث عريق، كما أنها اللغة الرسميّة لجلّ البلاد العربية

وإذا كان المقطع البسيط المفتوح منطلقنا إلى درس الأصوات، فعلينا أن نتخيّر الصوامت التي نبدأ بها في درسنا الأول. والمجموعة التي نبدأ بها يمكن أن تكون: بَ، دَ، كَ، لَ، مَ، نَ، سَ، فَ، شَ، تَ.

هذه المقاطع العشرة سهلة، وأسهلها المقاطع الأربعة، كَ، لَ، مَ، نَ، وإنها لتستهوي الطالب لأنها من أصوات لغته، ولأنّ ترتيبها في أبجديّته يوافق ترتيب الأصوات العربيّة الأبجديّة والهجائيّة.

ولن يطول بنا الوقت في الصوامت العشرة الأولى مع الفتحة، ويجمل بنا أن نحرّكها بالفتحة أولاً، لننتقل إليها نفسها بالضمّة والكسرة. ثم نمضي بعدها إلى تسعة مقاطع بسيطة قصيرة. ومن المفضل قبيل الانتهاء منها تكوين مقاطع بسيطة طويلة باستعمال الفتحة والضمّة والكسرة الطوال لهذا الغرض. هذه الصوامت هي: و، ذ، ث، ر، ج، ي، هـ، أ.

ثم تناول أحرف الاستعلاء السبعة: خ، ص، ض، ط، ظ، غ، ق.

وإن يتطلّب التدرّب على نطق هذه الصوامت السبعة شيئاً من الصبر والأناة لدى كثير من الطلاب، فإنّ بعضهم قادر على الأتيان بعدد منها في وقت مبكّر. وفي هذه الفترة لا بدّ من الإطالة من أجل مزيد من التدريب، ومن أجل تقديم ستّة وعشرين صامتاً في المقاطع العربية الأربعة الرئيسة.

بعد ذلك نأتي إلى الحاء والعين، فنخصّص فترة كافية لدراستهما ولتثبيت الأصوات العربية كلها، من صوامت وصوائت، في مختلف أنواع المقاطع.

وإن نطالب المتعلمين بالبعد عن التعجّل، فإن علينا أن نطالب المعلمين بالبعد عنه في بدايات الأصوات، فالتحلّي بالصبر في هذه المرحلة مطلوب من الطرفين. وليس من الغريب أن نترك الحاء والعين لدى

ـ من ذلك أنّ أعضاء النطق عنده يجب أن تكون سليمة، من رئتيه إلى شفتيه، لأنّ أيّ عجز عضويّ من شأنه أن يولّد إرباكاً شديداً في أذني الطالب، وفي سلامة تقليده للصوت المطلوب.

ـ كما أنّ على معلّم الأصوات أن يهجر أصوات لهجته في أثناء أداء عمله في تعليم الأصوات الفصيحة التي يصدرها قارىء القرآن الكريم.

ـ وعلى المعلم أيضاً أن يحسن الربط والموازنة بين أصوات العربية وأصوات لغات الطلاب.

ـ ومعلّم الأصوات يجب أن يكون ذا دراية بجوانب هذا الفرع من علوم اللغة، ملمّاً بأقسامه وغاياته إلماماً كافياً. ومع علم الأصوات يجب على المعلم أن يلمّ بسائر أفرع العربية في الصرف والنحو والدلالات، وأن يكون حريصاً على التفريق بين اهتماماتها، عاملاً على التوحيد بين غاياتها.

(٣ : ٢) ـ الطريقة التركيبية:

في تعليم الكبار أفضل استخدام الطريقة التركيبية التي تبدأ بالأصوات في المقاطع، منطلقة إلى الألفاظ، فالتراكيب البسيطة المعقدة. وهذا المسار التصاعديّ مقبول لديّ لقدرة الراشدين على التركيب، ولتمكّنهم من التجريد، أما عقول الصغار فتتناول الأشياء تناولاً كلياً، لتسير بعد ذلك في طريق التجزئة.

وهذه الطريقة لا تعني بحال من الأحوال أننا نبعد العربية عن مجال توظيفها، بل إن التوظيف الشفوي أمر مطلوب في اللحظة الأولى من الدراسة. فالعبارة الأولى التي تطرق أسماع طلاّبي مني، هي عبارة السلام عليكم.

(٣ : ٣) ـ الوحدة المقطعيّة:

إنّ الدعوة إلى الابتداء بالبسيط قبل المركّب لا تعني أن نحاول تجريد الصامت من الصائت.

الألفاظ من اليمين إلى اليسار، وأن تقرأ هذه الألفاظ كذلك. ثم إنّ الدارس الأوروبي قد ألف رسم والصوائت والصوائب كلها في الكلمة، وهو في العربية يفكّر في مأزق قد يصير إليه بإسقاط الحركات القصيرة من الكتابة. وهو في الممارسات القرائيّة يجد أحرفاً ثلاثة من الصوامت قد استعيرت صورها لتكتب بها الصوائت الطويلة.

وإذا كانت الكتابة عقبة مبكرة في طريق الدارسين، فإنّ الترادف في العربية من الظلال الكثيفة التي تهيمن على أذهان بعضهم قبل الوصول إليها. فترى العربيّ يحمّل الأوروبيّ في ذهنه هذه النظرة الخاطئة إلى العربيّة، ثم يتبعها وصفها بالصعوبة لكثرة المترادفات، وهي من ذلك براء. إنّنا نسمعهم في مرحلة التعريف بالعربية يرهب بعضهم بعضاً بمئات الأسماء المترادفة للأسد والجمل والسيف والخمر.

وللغة العربية بالإسلام ارتباط وثيق، ومعرفة أكثر الراغبين في دراستها بهذا الدين محدودة. وإنّ جهل دارس العربية بالإسلام قد يكون ذا أثر إيجابيّ يدفعه للكشف عن هذا المجهول الذي لا يكاد يعرف عنه شيئاً.

هذه نقاط أراها تستحقّ العناية والاهتمام عند النظر في أحوال المتعلّمين. وإن على المعلم أن يتحرّى نقاطاً أخرى من خلال ممارساته التطبيقيّة.

٣ ـ معلّم الأصوات العربيّة

أمّا معلم اللغة العربية، فيجب أن تكتمل فيه شرائط معيّنة، فلننظر فيها.

(٣ : ١) ـ مواصفات خاصة:

إذا ما توفّرت في معلم الأصوات كل الصفات الطيبة التي يجب أن يتحلّى بها المعلم بشكل عام، أن تتوافر فيه شرائط لا بدّ منها لإتقان عمله:

ثمّ أن المهارات اللغوية المستهدفة لن تقلّ لديهم عن مطلبي الفهم والإفهام الشفويّين، وبعضهم لا تهمّه مهارتا القراءة والكتابة. والراغبون في دراسة العربية مختلفو المستويات التحصيليّة والثقافيّة، وخير من التحصيل السقيم عدمه، لأن البدايات الموفقة أساس لاستمرار موفّق، ومن العسير إصلاح الأسس المختلّة.

والأفراد في المجموعات تتباين قدراتهم على التحصيل اللغويّ.

(٢ : ٥) ـ مشكلات عضويّة:

هذه المشكلات يصادفها الراشدون في تعلّم الأصوات، ولا يكاد أطفالهم يحسّون بشيء منها. فأعضاء النطق عند الكبار قد ألفت إصدار أصوات لغاتها، فاستقرّت على ذلك، وصار التنبّه إلى الفارق بين الصوتين المتقاربين ضرورياً عند السمع والنطق.

وإدراك هذه الفوارق يحتاج إلى حواسّ سليمة من أجل تمييزها قبل العمل على الأتيان بها، وإنّ حاستي السمع والبصر عند الكبار ليستا في أقصى درجات السلامة. فأحد طلّابي مهندس تجاوز الستّين من عمره، في أذنيه صمم يقتضي أن أرفع صوتي فوق المعتاد ليسمع شيئاً ممّا أقول. وكان ارتفاع صوتي يسبّب الضيق لسليمي السمع. وقد كنت أنا نفسي في تحصيلي المتأخر لإحدى اللغات ـ أضيق بطول نظري، فتراني أضع النظّارة لأقرأ من كتاب، وأرفعها لأقرأ على السبّورة، وكانت هذه العملية تتكرر مرات ومرات في ساعة.

(٢ : ٦) ـ أبعاد حضاريّة:

إذا كان التعجّل من العقبات النفسيّة التي تسيء إلى سير الدرس، فإن هناك عقبات حضارية يضيّق بها الدارس على نفسه في هذه المرحلة.

فالكتابة العربية ـ والكتابة تصوير للّغة وليست لغة ـ ليست مما ألف الراشدون في الرسم اللاتيني أو اليوناني. لذا فإن من الغريب أن ترسم

(٢ : ٣) - أحوال الدارسين:

قد تهون الدراسة في مجموعة على الصغار، أما الراشدون الذين أصابوا نجاحاً في الحياة، فلا يسرّهم أن يتعثّروا في الإحاطة بحروف لغة يدرسونها، وقد وجدت الراشدين الأوروبيّين مدركين لطبيعة الدراسة، مقبلين على البداية بصبر ومثابرة.

وإنّ التعجّل من أجل بلوغ الغرض ليسبّب لهم ضيقاً، فبعضهم ينضمّ إلى المجموعة وقد رغب في النزول إلى الأسواق لقضاء الحاجات بالتخاطب مع الباعة والجماعات، وبعضهنّ راغبات في التحدث إلى الجارات العربيات وقضاء الزيارات العائلية وما يتبعها من المجاملات والمسامرات، وأساتذة الجامعات يريدون أن يفهموا طلّابهم ويفهموهم، وآخرون وأخريات يرغبون في فهم ما يكتب في الصحف وما يسمع من المذياع أو ما يشاهد على الشاشة الصغيرة. ويغيب عن أذهان عدد منهم أن تحقيق مثل هذه الأهداف يحتاج إلى وقت كاف. وإذا ما وجّه إلى كثير منهم سؤال عن مقدار الوقت المخصّص لدراسة العربية وتوظيفها، ظهر أن الكثيرين يشكون من ضيق الوقت، وأنّ مخالطيهم من العرب، يخاطبونهم بلغاتهم في أكثر الأحيان، ولا يسمعونهم العربيّة إلاّ قليلاً.

إنّ هذه العقبات تؤثّر في المستويات اللاحقة بوضوح، لكنّها لا تبرح خيال المتعلم في فترة دراسة الأصوات، أوّل عهده بدراسة اللغة العربية.

(٢ : ٤) - تنوّع الدارسين:

بعض الدراسين لا يقبلون على العربية بدافع ذاتي، وهؤلاء هم أكثر الطلّاب الأجانب الذين تطلب منهم كلياتهم الجامعية أن يدرسوا اللغة بعض ساعات في الأسبوع، وأكثر الباقين تتباين أغراضهم. والاتصال، لا الإبداع، مطلب أساسي لهم جميعاً.

وإذا ما كتبت عن هؤلاء الراشدين الأوروبيّين من خلال اتصالي بهم، فإن أكثرهم كان من الناطقين بالإنجليزية أو الروسيّة أو الألمانية أو الإسبانية أو الفرنسية، وقليل منهم كان من الأقطار الاسكندنافيّة أو سائر الأقطار الشرقية. كما أنّ أكثر طلابي من غير الإنجليز كانوا يجيدون الإنجليزية، وليس العكس صحيحاً. أما طلاّبي من الروس، فقد كانت صلتهم بغير الروسيّة ضعيفة.

(٢ : ٢) ـ السهولة والصعوبة:

إنّ أهمية الجانب التطبيقي في نقل الأصوات بارزة من خلال الممارسات الفعلية لتعليم هذه الفئات، ومن الواضح أنّ هناك أصواتاً مشتركة بين قائمة الحروف الأبجدية العربية قوائم لغات أوروبا.

وفي هذا الصدد يمكن أن يقال:

- توصف الصوائت العربية كلها بالسهولة، وهي ليست في الأبجدية العربية.
- من الصوامت العربية ما يسهل على كلّ الراشدين الأوروبيين تقريباً، مثل: الباء والدال والكاف واللام والميم والنون والسين والفاء والشين والتاء.
- ومن الصوامت العربية ما يسهل على أكثر الدارسين، ويصعب على أقلّهم، مثل، الألف والجيم والهاء والواو والزين والياء والراء والثاء والذال.
- ومن الصوامت العربية ما يصعب على أكثر الدارسين، ويسهل على أقلّهم، مثل: الطاء والصاد والقاف والخاء والضاد والظاء والغين، وهي أحرف الاستعلاء.
- ويبقى بعد ذلك حرفان صامتان يعسران على كلّ الدارسين الأوروبيين، ولا يذلّلان إلاّ بعد تدريب طويل وعناية فائقة، وهما الصامتان الحلقيّان: العين والحاء.

فاتحاد الصوامت والصوائت لتكوين المقاطع والألفاظ، قد يؤدي إلى تغيير مدرك في الصورة الذهنيّة للصامت أو الصائت، وهذه ضرورة يقتضيها المحيط الصوتي العامّ.

وأبعد من ذلك، ما قد يظهر في العربيّة من بعد عن تكديس الصوامت في بداية المقطع الصوتيّ، وما يظهر فيها من كراهية المقطع المركب الطويل في درج الكلام، وما يؤدي إليه الإعراب من ربط أصوات الكلمة بالأصوات التي تليها، وما يقتضيه الوقف من إسقاط بعض الأصوات التي قد تظهر في الوصل.

واتحاد الأصوات لتكوين الكلمات قد يؤدي إلى شيء من إدغام الصامت في مثله أو مقاربه الذي يليه، وهو أمر ضروري توجبه طبيعة المتكلم وميله إلى التخفيف، فهو المسمّى بالمماثلة في اللغة، ونظيره ما يسمّى بالمغايرة، وإنّ المغايرة لا تشكل عبئاً على الدارس الذي لا يهمّه النظر في أصول اللغة.

٢ ـ الراشدون الأوروبيون

إنّ التعرف إلى الدارسين لا يقلّ أهمية عن التعرف إلى مادة الدرس، لأن اختلاف أعمارهم وألسنتهم وثقافاتهم وقدارتهم وغاياتهم، يفرض اختلاف الطريقة التي يجب أن تتّبع في تقديم الدروس إليهم.

(٢ : ١) ـ الراشدون الأوروبيّون:

من لغات الراشدين الأوروبيّين: نستثني المالطية، هذه اللهجة العربية.

- ولا ننظر إلى جيوب لغويّة ضيّقة الرقعة في بعض الأقطار الأوروبيّة.
- ونبعد اللغة التركيّة للصلات الخاصة التي ربطت بينها وبين العربية.

وقد اختلف ترتيبها في قائمة الحروف الهجائية باختلاف الجهات والأيّام، فهي تأتلف في المشرق العربي في عصرنا هذا، وفق صورها، على النحو التالي: ء ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ى.

وقد عمل بعض علماء العربية الأقدمين على ترتيب موادهم المعجميّة وفي مخارج الحروف الصوامت. ويمكن الآن تصنيف هذه الصوامت وفي مخارجها، من أدناها إلى أقصاها، أي من الشفتين إلى الحنجرة. وفي ذلك تراعى صفات تلك الصوامت.

(١ : ٢) ـ تصنيف الصوامت:

يمكن تصنيف الصوامت العربية في الفصحى المعاصرة وفق مخارجها من الشفتين أو من الحنجرة أو ما بينهما.

(١ : ٣) ـ تصنيف الصوائت:

تقوم الصوائت في تكوينها على اللسان والشفتين، فهي التي تغيّر شكل الممرّ الهوائي عند النطق بها. وتصنيف الصوائت يتمّ بناءه على الجزء الذي يرفع من اللسان، ودرجة علوّه، وحال الشفتين، ومدّة الصائت.

وإذا كانت كثرة الصوامت العربية تؤدي إلى فارق طفيف بين صامتين لا يدركه سمع الدارس الأوروبيّ بسهولة، فهو لا براعية عند النطق ـ فإنّ قلّة الصوائت العربيّة قد تجعل الدارس نفسه يستهين بتحويرها، فينجو ببعضها نحو الأنماط المتعدّدة لصوائت لغته القوميّة.

(١ : ٤) ـ تصنيف المقاطع:

إنّ انحراف الصوت العربيّ عن صورته الذهنيّة ـ لا يدرك إلاّ بعد سماعه في مقاطع صوتيّة. وتكوين المقاطع العربية الرئيسة يكون وفق عدد الصوامت ونوع الصائت عقب الصامت الأول.

مشكلات تدريس الأصوات العربية للراشدين الأوروبيين

فائز فارس محمد الحمد

كان منهاجي في تناول هذا الموضوع مهتماً ببيان جوانبه الرئيسة، فعنيت بقسمته من الداخل قسمة ثلاثية، خصصت كل جانب منها بفصل يحدّد أبعاده، ويكشف عمّا يمكن أن أقول فيه، فكانت المادة في: العلم والمتعلم والمعلم.

وإنّني إذ أمضي في بحثي، لأستعين بما واجهت في أثناء أدائي عملي من المواقف الكثيرة عند تعليم العربية للراشدين الأوروبيّين وغيرهم، وبما أحسست عند إعداد المؤلفات لهم، أو الإشراف على تنفيذ برامج لتعليمهم بشكل عامّ أو خاصّ، كما استعنت بتحليل آرائهم القيّمة التي أفرغتها في استبانات خاصّة نظمتها لهذا البحث.

وإنّني لآمل أن أوفّق في الوصول إلى نتائج نافعة، وإلى تقديم توصيات ومقترحات مفيدة في هذا المجال.

١ ـ الأصوات العربيّة

(١ : ١) ـ الأصوات العربية:

الأصوات العربية الرئيسة أربعة وثلاثون صوتاً، منها ثمانية وعشرون صوتاً من الصوامت، وستّة أصوات من الصوائت. ومن هذه الأصوات تبنى المقاطع في اللغة العربية الفصحى المعاصرة.

وفي تناول هذه الأصوات سوف نبدأ بالصوامت.

فتلك ستة أوجه أول كل وجه منها كلمة «كتب» ويمكن تأليف ستة أخرى أول كل منها «الله» وستة أول كل منها عليكم، وستة أول كل منها عليكم. فيكون الجميع أربعة وعشرين وجهاً. كلها جائزة وإن كان بعضها أقوى أسلوباً من بعض وبينها تفاوت في المعنى دقيق يفسره قول سيبويه من أنهم إنما يقدمون من الألفاظ الذي هم ببيانه أعنى وإن كانت الجملة بما فيها تعنيهم.

فهذا هذا.

إحصاء جمل القول:

أما الجمل الصغرى التي لا تكون إلاّ من عمدتين وما يزاد عليها فإننا قد ندرك عدد أشكالها كلها باستخدام طريقة التقليب التي كان اصطنعها الخليل في عدّ أبنية اللغة.

وأما الجمل المركبة فإنها تصنع من الصغرى على وجوه شتى من أسباب التركيب مثلما قدمنا تعود كلها إلى علامات تفيد ربطاً. فيتقصى وجوه تركيب الجمل الصغرى ثم باصطناع الجمل الكبرى من تلك الوجوه الصغرى كلها على اختلاف وجوه تركيبها وربطها تصل إلى عد أوّلي للمكن تأليفه من جمل الأقاويل في اللغة العربية ويبقى شيئان:

١ ـ عرضها على المقاييس النحوية للتأكد من سلامتها.

٢ ـ عرضها على اللغه العربية الحية المعاصرة للوقوف على ما هو موجود فعلاً في جاري استخدام الناس.

فإذا تم ذلك نظّمت منسوقة بحسب ما بينها من وجوه الشبه وألحقت الفروع بأصولها فكانت مادة تتيح للمعلمين خلاصة ما في العربية من تراكيب فروعها وأصولها يأخذون منها كيف شاؤ وا المادة التي يصنعون منها مادة كتب التعليم.

وليس تتسع هذه الورقة لمثل ذلك الإحصاء ولكنه مشروع يقوم به معهد الخرطوم الدولي للغة العربية وقد أسند ذلك العمل إلى كاتب هذه السطور والله ولي التوفيق.

موقع الكلمة. حتى لتجد الجملة المؤلفة من لفظين يمكن تأليفها على طريقتين وذلك قولك:

ذهب الولد

فعل + إسم

ثم تعكس ويقال:

الولد ذهب

إسم + فعل

والجملة المؤلفة من ثلاث كلمات يمكن وضعها بست طرائق وذلك مقدار ما تحتمله القضية الرياضية في نحو هذا المثال. وذلك قولك:

ضرب الولد الكلب.

ضرب الكلب الولد.

الكلب ضرب الولد.

الولد ضرب الكلب.

وهكذا، ليست كل تلك الوجوه في جاري الاستعمال سواء ولا هي على قدر واحد من الكثرة في الكلام. لكنها جائزة.

والجملة المؤلفة من أربع كلمات ـ ولنأخذ المثال الذي كان مثل به زميلنا د. الرشيد أبو بكر[1].

كتب الله عليكم الصيام.

فإنه يحتمل من بناء التراكيب أربعة وعشرين وجهاً بقدر ما تقضي به التوافيق الرياضية. وذلك:

كتب:
- الله عليكم الصيام
- الله الصيام عليكم
- عليكم الله الصيام
- عليكم الصيام الله
- الصيام الله عليكم
- الصيام عليكم الله

عربيةٌ، كتباً عربيةً، كتبٍ عربيةٍ، الخ.. أما الميزة الخَاصة بـالمركب متأخرو النحاة على تسميته حرفاً فوجوه تركيبها مثنى ستة وجوه:

١ - إسم مع إسم.
٢ - إسم مع فعل.
٣ - إسم مع حرف.
٤ - فعل مع فعل.
٥ - فعل مع حرف.
٦ - حرف مع حرف.

ولا تجيز العربية في قياس تـأليفها من تلك الأوجـه الستة إلّا الوجهين الأولين. وليس في العربية فعل قط لا يليه إسم أو كناية عن إسم فالجملة العربية إذن تنتهي أبداً بإسم أو كناية عن الإسم وهو الضمير وسواء بدأت بالإسم أو بالفعل.

وأخرى هي أن الجملة المبدوءة بالإسم والمنتهية به يعني المكوّنة من إسمين أسند أحدهما إلى الآخر هي عند أساطين النحاة أساس الكلام كله. قال سيبويه: «أعلم أن الإسم أول أحواله الابتداء، وإنما يدخل الناصب والرافع سوى الابتداء والجار على المبتدأ، ألا ترى أن ما كان مبتدأ قد تدخل عليه هذه الأشياء حتى يكون غير مبتدأ ولا تصل إلى الابتداء ما دام مع ما ذكرت لك إلاّ أن تدعه وذلك أنك إذا قلت «عبـد الله منطلق» إن شئت أدخلت «رأيت» عليه. فقلت: «رأيت عبد الله منطلقاً» أو قلت «كان عبد الله منطلقاً» أو «مررت بعبد الله منطلقاً» فالابتداء أول كما كان الواحد أول العدد والنكرة قبل المعرفة».

على أن استعمال الإعراب وجعل الكلمة حاملة علامة تدل على وظيفتها في الجملة قد أعطى المفردات حرية واسعة للنقلة داخل الجملة من أولها إلى وسطها إلى آخرها. والأمثلة على ذلك كثيرة. لكن ليست تلك المزية مكتسبة بعلامات الإعراب وحـدها دون سـائر العـلامات الأخرى من الحروف التي هي ضمائر متصلة وما يجري مجراها مما يبين

أشكال الجمل العربية

جعفر ميرغني أحمد

لعل المعنيين بتعليم اللغات أشد الناس حاجة إلى التعرف على هيئة تركيب الجمل بالنسبة لكل لغة يعلّمونها. وقد كان نُحاة العربية جمعوا وحلّلوا عدد الحصى من التراكيب مما أودعوه كتب النحو، ومما تطاول الزمان والناس يرددونه ويصدرون عنه جيلاً بعد جيل. إلاّ أننا في الزمان هذا الحديث أهملنا - أخشى - إعادة النظر في تلك التراكيب بعين المقارن بينها وبين ما يألفه أبناء العربية اليوم من الكلام حتى نخرج من جميع ذلك بالمشهور الأعرف الذي هو أولى بالبداية به في التعليم، وحتى نرد الفروع إلى أصولها والأصول إلى جهاتها المنطقية مما يضمن السلامة للكلام والاستقامة، ويباعده عن القبح والإحالة. فإنه ما من متكلم بلغة غير لغة أمه الأولى إلاّ وهو تنزع به عادة من لسانه سبقت إلى ما كان ألف من أوضاع التراكيب في اللسان الأول، حتى ليَضَع التراكيب من اللغة الحادثة على غير ما يألف المتكلمون بها. ثم على قدر الدُّربة وطول الإلف والحذو على المثال الحاضر المستجاد تكون سلامة منطقه.

وليس يخفى أحداً من دارسي هذه اللغة أن العامية العربية اليوم أسقطت علامات الإعراب رأساً، وبقيت لا تصادفها إلاّ في كلام قصد به قصد الفصحى، واستعاضوا في كثير من ذلك عن الإعراب بمعالم من حروف وكلم تزاد أو بالاعتماد على هيئة من التركيب معلومة يعرف منها وظائف الكلمات المنطوقة بها.

فإذا كانت أجزاء القول ثلاثة: اسم وفعل وما سوى ذلك مما اتفق

ولا تأتي المطابقة في الحالة بمثابة الخاصية التصنيفية للمركب الوصفي وذلك بسبب عدم وجود تصريف الأسماء في اللغة البلغارية المعاصرة.

ويجب القول إن إيضاح الخصائص التصنيفية للوحدتين النحويتين اللتين تناولها هذا البحث، وخاصة ما يتعلق بالمركب الوصفي المؤلف من الإسم والصفة، له أهمية كبيرة في تدريس اللغة العربية للبلغاريين وكذلك في تدريس اللغة البلغارية للعرب. ويلعب الكشف عن الخصائص التصنيفية للغة الأجنبية واللغة الأم، وكذلك الإشارة إلى الصفات المتقاربة والمتباعدة فيها، دوراً إيجابياً هاماً في عملية تعليم اللغة الأجنبية. ويفرض كل هذا من جانبه الضرورة للقيام بالدراسات المقارنة. وهناك حاجة ملحّة إلى إظهار مختلف مستوياتها - الصوتي والصرفي والنحوي الخ... بالنظر لمقارنتها بلغات أخرى.

الوصفي المكوّن من الإسم والصفة في اللغة العربية هي وحدة درجة التعريف والتنكير للكلمات التي تمثل عناصر المركب. ففي حالة التعريف تضاف أداة التعريف إلى جميع عناصر المركب، إن لم يكن الإسم علماً، وبهذه الخاصية يختلف المركب الوصفي من الجملة الإسمية الخبرية المكوّنة من جزئين عبّر عن المسند فيها بعنصر إسمي ظاهر وعنصر فعلي غائب (العنصر الصفر). مثلاً: مجلة عربية، المجلة العربية، المجلة عربية. ويمكن الملاحظة من حيث توليد الجملة أن في حالة التعريف تضاف أداة التعريف إلى كل عنصر أضيف إلى المركب. مثلاً: المجلة العربية، المجلة العربية الأدبية، المجلة العربية الأدبية الجديدة.

أما المركب الوصفي المؤلف من الإسم والصفة في اللغة البلغارية فيملك كذلك ميزة المطابقة كنوع من الارتباط النحوي بين صيغ الكلمات التي يتألف منها المركب. ولكن خلافاً للغة العربية يأتي التتبع بين عنصري المركب في الجنس والعدد فقط. مثلاً:

«جريدة بلغارية». Български вестник

«كتاب بلغاري». Българска книга

«كتب بلغارية». Български книги

وفي حالة التعريف تضاف أداة التعريف إلى العنصر الأول فقط. مثلاً: «المجلة العربية الأدبية الجديدة».

Новото литературно арабско списание

وفي حين ازدياد المركب طولاً يلاحظ انتقال أداة التعريف إلى العنصر التابع المضاف إلى المركب أخيراً. مثلاً:

«المجلة العربية». Арабското списание

«المجلة العربية الأدبية».

Литературното арабско списание

«المجلة العربية الأدبية الجديدة».

Новото литературно арабско списание

ويختص النظام النحوي للغة البلغارية بوجود مثل هذا الصنف من المركبات لكن العنصر التابع يتقدم على العنصر الأساسي المتبوع، أي بعكس ما نلاحظه في العربية. وهذا النوع من المركبات في البلغارية له التركيب التالي: (الصفة + الإسم). مثلاً:

«مجلة عربية». Арабско списание

وفي حين ازدياد المركب يحتل العنصر المضاف إلى المركب أخيراً مكاناً قبل بقية العناصر فيلاحظ ازدياد المركب في الطول من المؤخرة إلى البداية من حيث الموضع في المكان والزمان. مثلاً:

(الصفة١ + الإسم)

«مجلة عربية». Арабско списание

(الصفة٢ + الصفة١ + الإسم)

«مجلة عربية أدبية». Литературно арабско списание

(الصفة٣ + الصفة٢ + الصفة١ + الإسم)

«مجلة عربية أدبية جديدة».

Ново литературно арабско списание

إن هذا الصنف من المركبات في اللغة العربية المنتمية إلى اللغات ذات النظام الواسع لتصريف الأسماء له سمة خاصة وهي وجود المطابقة بين عنصريه، وتكون تلك المطابقة في الجنس (التذكير والتأنيث) والعدد (المفرد والمثنى والجمع) والحالة (الرفع والنصب والجر) والتعريف والتنكير، مثلاً: طالب مجتهد، طالبة مجتهدة، طالبان مجتهدان، طالبتان مجتهدتان، طلاب مجتهدون، طالبات مجتهدات. ويعبر عن العنصر التابع بواسطة الصفة في صيغة المفرد المؤنث عندما يكون التعبير عن العنصر الأساسي المتبوع بالإسم في صيغة الجمع الدال على غير عاقل. مثلاً: كتب جديدة، طيور جميلة. ويلاحظ التتبع في الحالة (الرفع والنصب والجر) عند التعبير عن عناصر المركب بجميع الصيغ للجنس والعدد والتعريف والتنكير. مثلاً: كتابٌ عربيٌّ، كتاباً عربيّاً، كتاب عربيٌّ، كتبٌ

معرفة. أما المسند المقابل لخبر الجملة (Theme) فيعبر عن عنصره الإسمي باسم نكرة إن لم يكن إسم العلم. والميزة الخاصة بهذا الصنف من الجمل في اللغة البلغارية هي إلزام التعبير عن المسند إليه بواسطة صيغة الكلمة المستقلة المنفردة إن كان ترتيب الكلمات عادياً، واختيار التعبير عن المسند إليه بصيغة الكلمة المنفردة إن كان ترتيب الكلمات عكسياً. مثلاً:

Вие сте старателни.
Старателни сте вие. «أنتم مجتهدون».
Старателни сте.

وبسبب عدم وجود تصريف الأسماء في اللغة البلغارية المعاصرة، يعبر عن المسند إليه والعنصر الإسمي للمسند بصيغة الإسم الأساسية أو بالضمير المرفوع.

أما المركب الوصفي المؤلف من الإسم والصفة فيحتل مكاناً هاماً في النظام النحوي للغة العربية. وهذا المركب عبارة عن وحدة نحوية لها معنى التسمية. وتتألف هذه الوحدة النحوية من عنصرين عبر عنهما بواسطة صيغة الإسم وصيغة الصفة المقدمتين على أساس الارتباط الوصفي. ويعبر عن العنصر الأساسي المتبوع من خلال الإسم. أما العنصر التابع فيعبر عنه بواسطة الصفة. والسمة الخاصة بهذا الصنف من المركبات في اللغة العربية هي تأخير العنصر التابع وتقديم العنصر الأساسي المتبوع وله الترتيب التالي: (الإسم + الصفة) مثلاً: «مجلة عربية». فإذا نظرنا إلى توليد المركب يمكن الملاحظة أن العنصر التابع الذي أضيف إلى المركب أخيراً يحتل كذلك الموضع بعد بقية عناصر المركب. فيكون ازدياد المركب في الطول من بداية الجملة إلى مؤخرتها من حيث الموضع في المكان والزمان. مثلاً:

(الإسم + الصفة) «مجلة عربية».
(الإسم + الصفة$_1$ + الصفة$_2$) «مجلة عربية أدبية».
(الإسم + الصفة$_1$ + الصفة$_2$ + الصفة$_3$) «مجلة عربية أدبية جديدة».

النحوي الفاعل (Subject) بصيغة مستقلة منفردة للكلمة. بذلك يختلف هذا الصنف من الجمل عن الصنف الذي عبّر عن المسند فيه بفعل. ويقوم بوظيفة المسند إليه الضمير المنفصل أو الإسم أو إسم الإشارة في حالة النصب إن سبقه حرف من أخوات إن. مثلاً: «المدينة جميلة». «إن المدينة جميلة».

أما النظام النحوي للغة البلغارية فلا يختص بوجود مثل هـذا الصنف من الجمل. وتأتي بمثابة مقابله المعنوي الجملة التي عبّر عن المسند فيها بعنصرين فعلي وإسمي، أي بواسطة صيغ الفعل المساعد الناقص (كان) وصيغة الإسم أو الصفة أو إسم العدد. وهذا الصنف من الجمل في اللغة البلغارية له التركيب التالي: (المسند إليه + المسند). مثلاً:

Заводът е голям «المصنع كبير».

ويتقدم المسند إليه على المسند ولكن ترتيب الكلمات في الجملة له حرية أكبر، فلذلك يمكن تقديم المسند وتأخير المسند إليه، ويحدث ذلك وفقاً لدلالة الجملة، وعند ذلك يبدل عنصرا المسند الفعلي والإسمي موضعهما. ويعبر عن الارتباط النحوي بين أجـزاء الجملة من خلال المطابقة، فيتفق العنصر الفعلي للمسند مع الإسم القائم بوظيفة المسند إليه في الشخص والعدد. أما العنصر الإسمي للمسند فيتفق معه في العدد والجنس. مثلاً:

Аз съм преподавател. «أنا مدرس».
Ти си преподавател. «أنت مدرس».
Той е преподавател. «هو مدرس».
Тя е преподавателка. «هي مدرسة».
Ние сме преподаватели «نحن مدرسون».

ويعبر عن المسند إليـه المقابـل لقاعـدة الجملة (Theme) باسم

(المساعد) «كان» للحال. وتقوم بوظيفة العنصر الإسمي للمسند صيغة الإسم أو الصيغة أو إسم الفاعل أو إسم العدد في حالة الرفع. وهذا الصنف من الجمل له التركيب التالي: (المسند إليه + المسند). مثلاً: «هذا معهد». «المعهد جديد». «الطالب مجتهد». «الكتب خمسة». «هو مدرس». والصفة الخاصة بهذا الصنف من الجمل هي تقديم المسند إليه وتأخير المسند. وترتيب الكلمات في الجملة ثابت. أمّا الارتباط النحوي بين أجزاء الجملة (أي المسند إليه والمسند) فيعبر عنه بالمطابقة. وتأتي هذه المطابقة في الجنس والعدد فقط. مثلاً: «المعهد جديد». «السيارة جديدة». «الطالب مجتهد». «الطالبان مجتهدان». «الطلاب مجتهدون». «الطالبات مجتهدات». والسمة الخاصة باللغة العربية هي تعبير عن المسند إليه بالإسم في صيغة الجمع الدال على غير عاقل. مثلاً: «المعاهد جديدة». «الطيور جميلة». وبسبب غياب عنصر فعلي في المسند لا توجد هناك المطابقة في الشخص فيعبر عن معنى الشخص النحوي في هذا الصنف من الجمل من خلال معاني الكلمات القائمة بوظيفة المسند إليه. مثلاً: «أنا مدرس» (للمتكلم). «أنت مدرس» (للمخاطب). «أنت مدرسة» (للمخاطبة). «هو مدرس» (للغائب). «هي مدرسة» (للغائبة). «هذا مدرس» (للغائب). «زيد مدرس» (للغائب). الخ. وينفذ الارتباط النحوي بين أجزاء الجملة كذلك بواسطة التفرقة في درجة التعريف والتنكير. ويعبر عن المسند إليه الذي يقابل قاعدة الجملة (المبتدأ: Theme) باسم معرفة. أمّا المسند الإسمي الذي يقابل خبر الجملة (Theme) فيعبر عنه باسم نكرة إن لم يكن إسم العلم. وفي هذا الصدد يأتي وجود التعريف عند العنصر الأول والتفكير عند العنصر الثاني بمثابة ميزة نوعية خاصة بهذا الصنف من الجمل. ويختلف هذا الصنف من الجمل عن المركب الوصفي المؤلف من الإسم والصفة حيث يملك العنصران درجة واحدة للتعريف أو التنكير. مثلاً: «الطالب مجتهد». «طالب مجتهد». «الطالب المجتهد». أمّا الصفة الأخرى الخاصة بهذا الصنف من الجمل هي إلزام التعبير عن الشخص

بعض الخصائص التصنيفية للنحو العربي بالمقارنة مع النحو البلغاري

بنكا سمساريفا

إن الدراسات المقارنة التي تستلفت انتباه علماء اللغة في الآونة الأخيرة بصورة متزايدة تفسح مجالات واسعة لإظهار ومقارنة الخصائص التصنيفية للغات غير المتقاربة على مختلف مستويات الأنظمة اللغوية، ولها أهميّة كبيرة للنظرية العلمية والتطبيق، وخصوصاً في ميدان تدريس اللغة الأجنبية والترجمة.

وتجذب الاهتمام في هذا الصدد الدراسات المقارنة لظواهر اللغة العربية المنتمية إلى الشعبة السامية لمجموعة اللغات السامية ـ الحامية وظواهر اللغة البلغارية المنتمية إلى الشعبة السلافية لأسرة اللغات الهندو ـ أوروبية.

ويعالج هذا البحث أهم الخصائص التصنيفية لوحدتين نحويتين للغة العربية الفصحى المعاصرة وما يناسبها في اللغة البلغارية الفصحى الحديثة. فالوحدة النحوية الأولى هي الجملة الإسمية الخبرية المؤلفة من جزئين التي عبر عن المسند فيها بعنصر إسميّ ظاهر وعنصر فعليّ غائب (أو العنصر الصفر) والوحدة النحوية الثانية هي المركب الوصفي المكوّن من الإسم والصفة. فإحدى الصفات الخاصة بالنظام النحوي للغة العربية هي وجود الجملة الإسمية الخبرية المكوّنة من جزئين التي عبّر عن المسند فيها بعنصر إسميّ ظاهر وعنصر فعلي غائب (أو العنصر الصفر) ويقابل هذا الأخير من حيث الدلالة الصيغ المثبتة للفعل الناقص

يستطيع أنْ يحل مشاكل تدريس اللغات للناطقين بغيرها. إلاّ أن بعض الأساليب قد يفوق على غيرها لما يتضمنه من مبادىء ومحتوى.

أما في رأيي الخاص المنبثق من خبرة طويلة في هذا الميدان ومن بحوث علمية بهذا الصدد ومن تجارب عديدة في اللغتين العربية والإنجليزية هو أن ننتقي من كل هذه الأساليب ما نراه ناجحاً وناجعاً في عملية التعلم والتعليم. وهذا الانتقاء يجري على الأسس التالية:

١ - أن نبني التدريس في الأساس على الأسلوب التواصلي.

٢ - أنْ نزوِّد الطالب بما يحتاج إليه من مهارات لغوية مبنية على التراكيب اللغوية والدراسات المقارنة المربوطة ربطاً وثيقاً بالأفكار والوظائف.

٣ - أنْ نجهِّز المواد اللغوية ببيئتها الطبيعية والاجتماعية والثقافية والشخصية لكي يستطيع الطالب من خلال هذه البيئة أن يرى اللغة تلعب دورها الطبيعي والوظيفي.

٤ - أنْ نستخدم من الأساليب الأخرى ما نراه نافعاً لأغراض المتعلمين المختلفة، فنستخدم القراءة مثلاً (لأغراض خاصة إذا لزمت) أو شرح القواعد (حيث تدعو الحاجة) أو الإملاء (لتحسين الفهم والإدراك والتهجئة) أو التدريبات الكتابية المختلفة (لتنمية مهارات الخط واستعمال المفردات وتركيب الجمل وكتابة الإنشاء) أو الوسائل المعينة (لتسهيل عملية التعلم) وحتى الترجمة (حيث توفر الوقت والجهد وتفي بأغراض خاصة).

قد باشرنا بإعداد كتابين مبنيين على الربط بين التواصل (أي الفكرة والـوظيفة) والتـراكيب اللغويـة ـ الكتاب الأول يعـالج اللغـة العربيـة الفصحى والثاني يعالج اللهجة المحلية المستخدمة في غربيّ البحر الأبيض المتوسط.

وأيضاً قد أسّسنا تخصصاً جديداً في تدريس اللغة العربية للناطقين بـاللغات الأخـرى يحصل الـطالب في نهاية دراستـه فيه عـلى شهادة بكالوريوس آداب في تدريس اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى. ويتضمن هـذا التخصص مساقـات مختلفة في علم اللغـويـات وعلم الصوتيات التطبيقي والقواعد الحديثة والترجمة ومساقات عدة في التربية وعلم النفس التربوي والوسائل المعينة الخ...

ج ـ مشكلتان أساسيتان للأسلوب التواصلي

للأسلوب التواصلي مشكلتان أساسيتان يجب المعاناة بهما في الوقت الحاضر. المشكلة الأولى هي عدم وجود مادة كافية بشكل تمارين أو كتب مبنيّة على الأسلوب التواصلي، والمادة المتوفرة إلى الآن في لغات مختلفة (وخاصة اللغة الإنجليزية) بعضها لا يعطي التراكيب اللغوية الأهمية الكافية، وقد أدّت بعض المحاولات إلى إمكانية استخدام قليل من اللغة بشكل عملي ووظيفي دون تنمية المهارات اللغوية بشكل مرض.

أمـا المشكلة الثانيـة فهي في تدريب المـدرسين والمـدرسات في استخدام هذا الأسلوب الجديد في التعليم. وخبرتنا في لغات أخرى كالإنجليزية تدل على أن المدرس ذا المهارات الأولية لا يستطيع تحمل أعباء الأسلوب التواصلي لما في ذلك من متطلبات لغوية أساسية.

د ـ خاتمة

لعل من الحكمة التصريح بأن لكل أسلوب (وخاصة الأساليب الحديثة، أي التركيبية والتواصلية) حسناتِه وسيئاتِه وأنّ لا أسلوب وحده

سليم : سمعت الجرس (أو سمعت طرقة على الباب).
هاني : أنا مشغول.
سليم لا تقلق.

إذا كان الطالب قد فهم ما سمع أو قرأ فيجب عليه أن يجيب ليس فقط على أسئلة مثل ماذا سمع سليم؟ من كان مشغولاً؟ بل أيضاً على أسئلة مثل ما معنى «أنا مشغول» بالنسبة إلى فتح الباب؟ ومن تظن قد فتح الباب في النهاية؟ والإجابة الصحيحة على السؤالين الأخيرين يجعل من القراءة أو الاستماع عملية إنتاجية وليس فقط عملية إستقبالية.

نستطيع هنا أن نقول إن معنى الأمر قد يأتي بواسطة استخدام فعل الأمر ولكنه قد يأتي عن طريق تراكيب متعددة أخرى حسب استعمالها بالنسبة إلى جمل أخرى في سياق الكلام.

كذلك نستطيع أن نقول إنّ استخدام صيغة الأمر قد يُقصد منه شيء غير الأمر في العملية التواصلية.

هناك عاملان يعملان سويّاً في ما بين الناطقين بأي لغة ليتم التواصل بينهم: الأول هو القدرة اللغوية (Linguistic Competence) بما في ذلك من قدرة على المهارات اللغوية الأربع والثاني هو القدرة التواصلية (Communicative Competence) التي تجعل مستخدمي اللغة قادرين على استيعاب وفهم واستعمال المفردات والتراكيب اللغوية عملياً.

أرجو ألاّ يساء فهمي. أنا لا أقلّل من أهمية التراكيب اللغوية والتدريبات من أجل إتقانها ولكنني أشدد على أنّ إتقان الطالب لهذه التراكيب لا يكفيه لاستخدام اللغة وسيلة للتواصل سمعاً ونطقاً وقراءة وكتابة.

وإننا في قسم الدراسات اللغوية التطبيقية في كلية بيروت الجامعية

اللغوي فيقول: الطقسُ حارٌ، القمرُ جميلٌ، البحرُ هائجٌ، الخ . . .

لنعود الآن إلى الجملة الأساسية: الطقسُ باردٌ. فما هو المعنى المنبثق من هذه الجملة؟ ما هو المعنى الذي يفهمه مستخدمو اللغة العربية الذين لديهم، بالإضافة إلى القدرة اللغوية، القدرة التواصلية التي تمكنهم من التفاعل والتجاوب مع هذه العبارة المكونة من إسم وخبر؟

إذا استُخدمت العبارة في أثناء المشي أو التجول في الشوارع أو في الحقول فإنها تعطي معنى **الوصف**. فيجيب أحدهم: نعم إنه بارد أو ليس كما كان البارحة. وإذا استُخدمت من قبل المضيف إلى زائريه وهم خارجون من البيت، فإنها تعطي معنى **النصيحة** لأنْ يلبسوا معاطفهم، وقد يجيب البعض: شكراً ولكننا سنذهب في السيارة. وإذا استُخدمت في سياق الحديث التالي:

الأب : أريدك يا إبني أن تغسل السيارة.

الولد : الطقس بارد.

فإنها تعطي معنى **الرفض**، فيجيب الأب بالأمر أو بالتوبيخ. أما إذا استُخدمت من قبل الأم مع أولادها وهم يلعبون في الحديقة، فإنها تعطي معنى **الأمر** بالدخول إلى البيت. فيجيبون بـ: لا أو لا نريد الدخول الآن أو إننا في منتصف اللعبة الخ.

فمعنى الوصف أو النصيحة أو الرفض أو الأمر يأتي جزئياً من المفردات والتراكيب الصرفية والنحوية ويأتي متكاملاً باستعمال هذه العبارة في سياق الكلام أو الحديث أو الكتابة بالنسبة إلى العبارات الأخرى المستخدمة والوضع البيئي أو الاجتماعي الذي يكون الإطار الأكبر للصيغ والمعاني.

إننا نخطيء في تصورنا أو قولنا إن للتركيب معنىً محدداً. خذوا مثلاً آخر في المحادثة التالية:

على مبدأ المبادرة بالمعاني التي من أجلها نستخدم اللغة، فيقول مؤيّدو هذه النظرية بأن مادة التعليم يجب أن تبنى أولاً على الأفكار والوظائف التي يود مستخدم اللغة أن يعبّر عنها وثانياً على التراكيب اللغوية التي بدورها تخدم تلك الأفكار والوظائف. وهنا بعض هذه الأفكار والوظائف: الوقت، المسافة، المواقف المختلفة، الموافقة، الطلب، الأمر، المعارضة، البهجة، الاعتذار، النفي، الغضب، الرضى، الاهتمام، الرفض، الدعوة، الشكوى، القبول، الاختيار، الوصف، النصيحة، الخ...

إن لهذه الطريقة أربع مزايا:

١ - إن اللغة يُنظر إليها كوسيلة فاعلة للاتصال والتواصل.

٢ - إن استخدام اللغة العملي أساسيّ.

٣ - إن اللغة تُستخدم للتعبير عن الأفكار والوظائف.

١ - في حالات مختلفة (رسمية وغير رسمية وجادة ولعوبة الخ...).

٢ - مع أشخاص مختلفين (أكبر سنّاً أو أصغر سنّاً أو الند أو الرئيس أو أحد المعارف أو صديق حميم الخ...).

بحيث تستدعي أشكالاً لغوية مختلفة تنسجم مع هذه الحالات والأشخاص.

فبدلاً من أن يكون التركيبُ اللغويُ أساساً للتدريب، تكون الفكرة أو الوظيفة هي الأساس، فنبني حولها التراكيب اللازمة في بيئة ملائمة مع أشخاص محددين، فيرى الطالب اللغة الهدف في استخدامها الطبيعي العملي.

لنأخذ الآن مثلاً للتحليل التواصلي.

الطقسُ باردٌ

من الوجهة اللغوية التركيبية هذه جملة إسمية مكوّنة من إسم مرفوع وخبر مرفوع، وقد يُعطي الطالب نماذج مماثلة لهذا النموذج

الخمسينات والستينات، ميزاتٌ كثيرة:

١ ـ إنه مؤسَّس على مبدأ هو أن اللغة جهاز من التراكيب.

٢ ـ إن هذه التراكيب صوتية وصرفية ونحوية.

٣ ـ إن تراكيب اللغة الأم وتراكيب اللغة الهدف يجب أن تقارن مقارنة علمية.

٤ ـ إن الدراسات المقارنة هذه تشير مسبقاً إلى المشكلات اللغوية التي يواجهها متكلم اللغة الأم في تعلم اللغة الهدف.

٥ ـ إن تراكيب اللغة الهدف يجب أن توضع في إطارها ومحيطها اللغوي والاجتماعي والثقافي عندما تدرّس.

٦ ـ إن الكتب المدرسية يجب أن تعدّ خصيصاً للطلاب حسب لغاتهم الأم.

٧ ـ إن تعلم المفردات يأتي بالتدريج ولكن التركيز الأهم بادىء الأمر يجب أن يكون على تنمية المهارات اللغوية.

٨ ـ إن المهارات اللغوية هي الاستماع (والفهم)، والنطق، والقراءة، والكتابة.

إن الأسلوب التركيبي كان أول أسلوب علمي لتعليم اللغات لغير الناطقين بها مبني على علم اللغة الحديث، فمئات الكتب والمعاهد أسّست برامجها على هذا الأسلوب الذي له علة واحدة كبيرة، وهي أن التركيز المتزايد على التراكيب اللغوية يحول دون تنمية القدرة عند المتعلم لاستخدام اللغة عمليّاً ووظيفياً وكأداة فاعلة للتواصل.

٦ ـ **الأسلوب التواصلي**: والمقصود هنا التركيز على استخدام اللغة فكريّاً ووظيفياً، وهذا ما سنعتبره بشيء من التفصيل في القسم التالي.

ب ـ تدريس اللغة العربية بالطريقة التواصلية

إن الأسلوب التواصلي الذي نشأ في أوائل السبعينات قد يدعى أحياناً بالأسلوب الفكري (نسبة إلى الفكرة Notion) وأحياناً أخرى بالأسلوب الوظيفي (نسبة إلى الوظيفة Function) وهذا الأسلوب مبني

٢ - **أسلوب العبارة أو الجملة**: والمقصود هنا التركيز على تعلّم بعض العبارات في اللغة الهدف بُغية استخدامها عملياً كما وردت في الدرس ومع أن هذا الأسلوب في التدريس غير مستخدم بصورة جدية في الصفوف إلاّ أنه وارد في مساقات قصيرة وفي كتب موجهة إلى المسافرين والسائحين.

٣ - **أسلوب القراءة والقواعد والترجمة**: والمقصود هنا التركيز على القراءة الجهرية في الصف واللجوء إلى شرح قواعد اللغة الأجنبية مع إعطاء الأمثلة اللازمة واستخدام الترجمة وسيلة للتعلم والتعليم. ولا يزال هذا الأسلوب شائعاً في العالم حتى في الصفوف التي تبنّت أساليب أحدث في التدريس. أما ضعف هذا الأسلوب فيكمن في النقاط التالية:

١ - إن القراءة الجهرية في صف من ثلاثين تلميذاً تعني أن كل تلميذ يستمع إلى تسعة وعشرين نموذجاً ضعيفاً.

٢ - إن القراءة الصامتة التي قلّما تُستعمل في الصفوف هي من النشاطات الحياتية اللازمة.

٣ - إن شرح قواعد اللغة الأجنبية يحصر عملية التعلم في معلومات عن اللغة عوضاً عن التدريب في استعمال اللغة.

٤ - إن الترجمة قد تعين المعلم والمتعلم في توفير الوقت ولكن استخدامها كأسلوب تعليمي يشكل عكازاً مضراً.

٤ - **أسلوب التعلم المباشر**: والمقصود هنا التركيز على استعمال اللغة الأجنبية مباشرة دون اللجوء إلى الترجمة أو شرح القواد المتزايد. لهذا الأسلوب حسنات عديدة إلاّ أنه - حين ظهر - لم يَعتبر أهمية التراكيب اللغوية ولا الدراسات المقارنة، فبات الأسلوب ناقصاً من أوجه كثيرة.

٥ - **الأسلوب التركيبي**: والمقصود هنا التركيز على تراكيب اللغة الأجنبية بعد مقارنتها لغوياً بتراكيب اللغة الأم، فيُصبح التعلم مركزاً هادفاً. لهذا الأسلوب، وهو حديث فقد ظهر سنة ١٩٣٩ وشاع في

تدريس اللغة العربية بالطريقة التواصلية: مشكلات وإمكانيات

رجا توفيق نصر

أ - مقدمة:

إن التدريس الحديث للغات - الأم منها والأجنبية - مبني على الدراسات اللغوية الحديثة التي تشمُل علم الأصوات (Phonology) وعلم الصرف (Morphology) وعلم النحو (Syntax) وعلم المعاني (Semantics) وعلم الإشارات (Semiotics) فعِلمُ اللغويات الحديث (Modern Linguistic Science) أساسٌ لا غنى عنه لتعليم ولتدريس - وحتى لتعلّم - اللغات.

وقد مرّ تدريسُ اللغات الحديث في مراحل مختلفة تمتاز كل منها بمزاياها، وقد شدّد علماء اللغة في كل مرحلة على بعض أوجه العملية التعلّمية - التعليميّة (Learning - Teaching Process).

وسأسرد هنا باختصار أهمّ المراحل وأساليبها ومزاياها المتعلقة بتدريس اللغات للناطقين بغيرها:

١ - **أسلوب الكلمة**: والمقصود هنا التركيز على تعلّم المفرادت في اللغة الهدف، فكم من مدرّس أعطى تلاميذه المئات من الكلمات مع معانيها في اللغة الأم. ومع أنّ هذا الأسلوب ليس مستخدماً حصراً في أي مكان، إلاّ أنه منتشر في جميع أنحاء العالم بالاهتمام الزائد الذي يعطيه المدرسون للمفردات في مساقاتهم وصفوفهم، فمعادلة أي لغة بقاموس أو معجم ما خطأ كبير.

التاريخية القديمة مع المنطقة العربية وذات المصالح المشتركة معها. ومن هنا نلاحظ الاهتمام المتزايد باللغة العربية والدراسات العربية في الجامعات والمؤسسات العلمية والسياسية والاستراتيجية والعسكرية الأوروبية.

٢٠ - ولقد دفعت كل هذه العوامل السابقة ذكرها إلى اهتمام المنظمات الدولية والإقليمية والمنظمات غير الحكومية ذات الصفة الدولية، (التي أصبح لها دورها البارز في الرأي العام الدولي) - للاهتمام باللغة والثقافة العربيتين حيث اعتمدت اللغة العربية في عدد كبير فيها.

٢١ - ولهذه العوامل مجتمعة أيضاً وجد الإعلام الغربي الغلاب بتقنياته ووسائله مادة خصبة لتناول أحداث المنطقة التي لا تهدأ - وقد أصبح الرأي العام الأوروبي مهيئاً في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى للتعرف على المنطقة العربية وحضارتها وثقافاتها وعلى اللغة العربية التي هي اداتها ووسيلتها.

الدراسات الشرقية من رجال دين، ورجال علم، ورجال آداب وفنون من الأوروبيين - وهؤلاء قد تركوا آثاراً باقية في أعماق الضمير الأوروبي ما زالت تحفز أجيالاً متعاقبة من الأوروبيين لتعلم اللغة العربية - وهؤلاء يتعلمون اللغة لتذوق الحضارات الشرقية.

١٩ - إن المنطقة العربية شهدت منذ أواخر النصف الأول من هذا القرن ثلاثة تطورات رئيسية:

أولها : تفكك الخلافة الإسلامية وغيابها مع سقوط الإمبراطورية العثمانية ونشأة القوميات المتعددة في المنطقة بتشجيع ودفع متزايد من القوى الاستعمارية.

وثانيها: إنشاء دولة إسرائيل في قلب العالم العربي بفلسطين المحتلة تحت حماية ورعاية القوى الاستعمارية أيضاً.

يحفز العامل الأول - اهتمام أوروبا بالدول والأقطار العربية لربطها بالسياسات الاستعمارية وتكييفها للدوران في فلكها سياسياً واقتصادياً وثقافياً - وساعد العامل الثاني باستمرار على تزايد اهتمامات السياسات الاقتصادية والسياسية والعسكرية الأوروبية بمراقبة المنطقة عن كثب بدراستها دراسة معمقة اجتماعياً وسياسياً وثقافياً.

وثالثها: وفي النصف الثاني من هذا القرن بدأت حركات الاستقلال للدول العربية حيث نشأت دول مستقلة - نسبياً - عن فلك الفكر الاستعماري الأوروبي - وخاصة منذ حرب السويس عام ١٩٥٦، ومعها بدأت المنطقة تشهد نضوج الفكر الإصلاحي العربي الإسلامي الذي يدعو إلى الأصالة والذاتية في الداخل والانفتاح المبصر إلى الخارج - هذه الأفكار بدأت تتبلور في هدوء في صحوة عربية إسلامية كظاهرة حضارية متكاملة الجوانب - وقد دفعت هذه الصحوة جميع الشعوب والأمم إلى الاهتمام بالشعوب العربية - وبخاصة أوروبا ذات الصلات

على الطاقة ـ وسيظل النفط أهم أصناف الطاقة لسنوات طويلة، وسوف تظل المنطقة العربية أهم مناطق أنتاج هذه الطاقة. ومن ناحية ثانية، فإن هذه الطاقة قد وفرت لبعض البلاد العربية قدرات مالية هائلة تمكنها من إقامة علاقات اقتصادية وتجارية واستثمارية متشابكة مع الدول العربية.

ومثل هذا الوضع يقتضي بالضرورة أن تعزز هذه الصلات برباط ثقافي أساسه اللغة ـ فكما أن العرب في حاجة إلى تعلم اللغات الأوروبية لاستيراد التقنية الأوروبية وتيسير استيعابها وتوطينها فإن الأوروبيين في حاجة إلى تعلم اللغة العربية للتعرف على البيئة العربية وعاداتها وتقاليدها وآدابها وفنونها لتكون العلاقات علاقة ذات اتجاهين لا اتجاه واحد. فالأوروبيون ليسوا وحدهم المالكين للتقنية، وإني لأعتقد أن هذه الجولة سوف تكون في النهاية للذين يركزون على التعاون الثقافي كهدف استراتيجي وتأتي اللغة العربية في أولى أولويات هذا التبادل. ولا غزو أن المؤسسات والشركات الأوروبية ـ قد أدركت هذه الحقيقة، ونشطت في السنوات الأخيرة لتوسيع دائرة تعلم اللغة العربية للعاملين بها وطورت تقنيات ووسائل تربوية متقدمة لهذا الغرض.

١٧ ـ إن أجيالاً من العرب والأوربيين ظلت على صلات وثيقة مع بعضها البعض وبخاصة من أبناء «الصفوة الاجتماعية» ـ وقد استطاعت هذه النخبة أن تقيم صلات ثقافية ـ كانت بطبيعة الحال إعجاباً متبادلاً ـ بقدر تفاوت ثقافة كل جانب ـ ويبدو أن هذه الصلات القديمة ـ منذ عهد الاستعمار أدت إلى تفهم فئات من المفكرين والمثقفين والسياسيين والمهنيين الأوروبيين الذين عملوا في البلاد العربية ـ إلى تذوق الثقافة واللغة العربيتين ـ ولعل هذه الفئة هي التي تقود الآن السعي لما يسمى بالحوار العربي الأوروبي وبخاصة الجانب الثقافي منه.

١٨ ـ وبجانب هؤلاء كان هناك ـ إعجاب رومانتيكي من بعض الأوروبيين الذين تعرفوا على الحضارة الشرقية عامة ـ والحضارة العربية خاصة ـ حيث تكونت مجموعات من المستشرقين والمتخصصين في

لتكون لغة عالمية لارتباطها العضوي بالعقيدة الإسلامية. ولعل أول هدف لتعلمها في كل زمان ومكان هو فهم العقيدة الإسلامية والثقافات والحضارات المتصلة بها أو التعبد بها لجمع كبير من المسلمين.

١٣ - وفي أوروبا - موضوع حديثي - جمع كبير من المسلمين الأوروبيين، ومن المسلمين المهاجرين إليها من شتى أنحاء العالم من الشمال الإفريقي والشرق الأوسط وآسيا وشرق أوروبا وغيرها واللغة العربية لهؤلاء هدف مرتبط بعقيدتهم وحضارتهم الإسلامية.

١٤ - واللغة العربية - هي اللغة الوطنية واللغة القومية لأعداد كبيرة من العرب المهاجرين إلى أوروبا وأبنائهم الذين ولدوا بها، وبخاصة من دول المغرب العربي، وبلدان الشرق الأدنى العربية المتوطنين في أوروبا وكذلك الحال لعدد كبير من العرب المقيمين في أوروبا بصفة مؤقتة لأسباب متنوعة.

فاللغة العربية لهؤلاء هدف مرتبط بهويتهم الحضارية وذاتيتهم الثقافية وانتماؤهم القومي.

١٥ - واللغة العربية - كما هو معروف - هي لغة تواصل لعدة ملايين من البشر في البلاد العربية، وهي اللغة الديوانية والرسمية لاثنين وعشرين ودولة عربية تشكل اللغة العربية بهذه الخاصية هدفاً للشعوب الأوروبية للتواصل مع هذه الدول ومع هذه الشعوب العربية - ويتنوع أسباب السعي لهذا التواصل من الاطلاع على آداب وفنون هذه الشعوب إلى التعلم لأغراض أكاديمية ومهنية محدودة وإلى التمكن من قراءة الصحف والدوريات العربية وقد يكون القصد هو فقط قراءة اللافتات التجارية في البلاد العربية أو طلب طبق من الطعام في مطار من المطارات العربية.

١٦ - إن أوروبا هي أكثر القارات اتصالاً جغرافياً وتاريخياً بالعالم العربي وحضارتها التي قامت على الثورة الصناعية التقنية تعتمد فيها تعتمد

ثقافياً بفرض اللغة وإحكام سيطرتها ـ ذلك أن اللغة هي وسيلة كل ثقافة وحضارة وأداتها، والثقافة بطبيعة الحال نشاط بشري غير محايد.

اللغة العربية

٩ ـ واللغة العربية، بين كل لغات العالم ـ تنفرد في أنها لغة عقيدة ـ ولغة تعبير، ولغة حضارة ولغة ثقافة ولغة علم ـ ولقد شرّف الله هذه اللغة «بالقرآن» وأصبح القرآن منذ نزوله قبل أربعة عشرة قرن من الزمان دستور الأمة الإسلامية وشريعة الفرد والمجتمع فيها، وكذلك أصبحت اللغة العربية نفسها، وسيلة العبادة، ووسيلة التعبير عن الحياة بكل صورها ولغة الإنسان المسلم في كل إبداعاته، واختراعاته واكتشافاته ولغة فنونه وآدابه.

١٠ ـ وعندما كانت هذه الأمة، أمة صانعة للحضارة، انتشرت اللغة العربية شرقاً وغرباً مع انتشار الإسلام فاتسعت دائرة المتحدثين بها وأبدع فيها المثقفون والمفكرون والعلماء المسلمون من غير العرب وبذلك أصبحت اللغة العربية لغة عالمية بحق ـ فانتشرت وانتشر معها الحرف العربي انتشاراً واسعاً ودوّن به عدد من اللغات الوطنية في آسيا وإفريقيا وأوروبا الشرقية ـ وقد احتفظت اللغة العربية بأهميتها هذه، بدرجات متفاوتة، حتى فترة الغزو الاستعماري للبلاد الإسلامية التي تم السيطرة عليها تماماً مع بداية هذا القرن.

١١ ـ ولقد أعانت اللغة العربية على انتشارها بجانب العوامل التاريخية المعروفة، قدرتها الذاتية وقابليتها للتطور والنمو والاشتقاق والتفاعل لاستيعاب الإبداعات الإنسانية أخذاً وعطاءاً مع لغات الشعوب الأخرى مع قدرتها على الاحتفاظ ببنيتها وقواعدها الأساسية التي حفظها لها القرآن الكريم.

١٢ ـ ومن خلال هذه المقدمات ـ نلاحظ أن اللغة العربية، وجدت

كل بيت ـ بل وفي كل حيز منه ـ دون استئذان وتطرق السمع وتشده إليها في كل وقت وبقدرتها الفائقة في مخاطبة العقل، والعاطفة معاً كانت «الكلمة» هي الفارق بين الإنسان وبقية الكائنات الراقية المميزة بإحساسها وحركتها.

٥ ـ وبالرغم من هذه الإمكانات الهائلة للغة على التغير، والتنقل والتحول والتكييف مع الزمان والمكان والتقنيات وتقدمها المتسارع في كل العصور، وقابلية اللغة على التطور الذاتي، فإنها ـ أي اللغة ـ احتفظت بأهميتها كمنهج فكر، وأسلوب حياة للفرد والمجتمع، حافظت كل لغة بتفردها عن اللغات الأخرى، واحتفظت بطابع كل أمة من الأمم وعاء لحضارتها وثقافاتها وتعبيراً عن أصالتها وذاتيتها.

٦ ـ ولعل هذه الخاصية الأخيرة، هي أعز ما في اللغة وأخطر ما فيها، ولولا ذلك لاتفقت كل الشعوب والأمم في لغة واحدة وكان في إمكانها أن تتفق على «الاسبرانتو» مثلاً أو أن تخترع لنفسها لغة دولية موحدة تكون لغة الأمم المتحدة على الأقل.

٧ ـ ولكن ارتباط اللغة بوجدان الأمم وتاريخها وأصالتها وذاتيتها ـ أقامت حولها أهدافاً كثيرة للحفاظ عليها ولتطويرها ولتعميم تعلمها وتوسيع دائرة الاتصال من خلالها بنشرها على أوسع نطاق.

ولقد ارتبطت غالبية اللغات العالمية الكبرى بواحد أو اثنين أو أكثر من الأهداف التالية. فمنها ما ارتبطت بأهداف دينية وعقدية، ومنها ما ارتبطت بأهداف وطنية وقومية، ومنها ما اتصلت بأهداف فكرية وأيديلوجية، ومنها ما اتصلت بأهداف سياسية واقتصادية، ومنها ما ارتبطت بأهداف عسكرية وأمنية.

٨ ـ ومن هنا ـ فإن عصرنا هذا، وعالمنا هذا، يشهد نشاطاً غير مسبوق في تعليم اللغات ونشرها بكل الأساليب والوسائل للاتصال بالشعوب والأمم والتعارف بينها والتنافس معها بل وغزوها أحياناً غزواً

أهداف تعليم اللغة العربية في أوروبا

طه حسن النور

١ - إن اللغة - كل لغة - هي أهم الاختراعات البشرية على الإطلاق - فهي أداة الاتصال الإنساني منذ بدء الخليقة، وهي وسيلة التعبير عن كل إبداعات الإنسان ومخترعاته واكتشافاته - وهي ذاكرة الإنسان وخزينة تجاربه في تاريخه الطويل - خزنها في ذاكرة التاريخ، وخزنها في ذاكرة المدونات، وخزنها في ذاكرة الشرايط، والصحائف الممغنطة وخزنها في ذاكرة العقول الالكترونية العملاقة كما خزنها في مختلف الآلات الخازنة المتناهية الصغر.

٢ - ولم تفقد اللغة أهميتها على مر التاريخ، ولم يُخترع لها بديل، بل ظلت أهميتها تزداد مع مرور الزمن، فهي أداة التواصل بين الماضي والحاضر، كما هي أداة التواصل بين الماضي والمستقبل - فهي أداة شفافة شديدة الشفافية، قادرة على تخطي كل الحواجز المكانية - عبر الحدود السياسية وتعبر الحواجز الأمنية وتعبر الحواجز السياسية والاقتصادية والعرقية بل تعبر فوق كل حاجز عرفه الإنسان.

٣ - وبفضل وسائل وتقنيات الاتصال الحديثة - السلكية واللاسلكية ازدادت قدرتها وتضاعفت خطورتها - وأصبحت قادرة على الدوران حول الدنيا طولاً وعرضاً في جزيء من الزمن كما ازدادت قدرتها على السباحة في آفاق الفضاء وأعماق البحار.

٤ - وبفضل هذه التقنيات الحديثة تمكنت اللغة من الدخول إلى

كتب اللغة العربية لأبناء العرب المهاجرين - في المهاجر الأوروبية والأمريكية - وللراشدين في مختلف الدول الإسلامية غير الناطقين بالعربية - وإعداد معجم عربي - حديث موجه أساساً لغير الناطقين بالعربية ننطلق منه إلى إعداد معاجم ثنائية للغات إفريقية وآسيوية - ذات مسارد بلغات أوروبية تضاف إلى هذه اللغات.

وإذا كان مؤتمركم الموقر قد اجتمع هنا ليبحث في موضوعات عشرة - حول تدريس اللغة العربية أهدافاً ووسائل ودارسات مقارنة فإن ذلك جهد تباركه المنظمة وتدعمه - بتبادل الخبرات، ومد الجسور، وفتح القنوات - ليكون الجهد مضاعفاً وتكون النتائج أكثر شمولاً - ونكون نحن - وأنتم - وكل من سار على هذا الطريق وهم كثر - علامات وضيئة على الطريق الصحيح - لتأخذ اللغة العربية مكانتها التي كانت - وما تزال.

وفّقكم الله إلى ما فيه خير العمل - ووفق كل من ارتاد هذا الطريق الذي نرجو أن يكون ممتداً موصولاً - نبلّغ به رسالة وجبت - وحقاً هو في أصوله مستحق.

بها - بمصاحباته التي تتمثل في: دليل المعلم والمسرد للكلمات مكتوب بلغات ثلاث العربية - الإنجليزية - والفرنسية - وأشرطة وأصوات مختارة للتسجيل.

وهذا الكتاب سوف يكون مدخلاً إلى تعليم اللغة العربية عن طريق مهارات الاستماع والحديث - ثم مهارات القراءة والكتابة - وسوف نعطي موضوعات الحياة العامة ومواقف يمر بها كل من يجي في بلد عربي - ولا أود أن أطيل الحديث في التعريف به لولا أن هذا الميدان تتزايد أهميته بإطراد - عربياً وعالمياً - الأمر الذي يقتضي توفير كل الظروف والوسائل المساعدة له.

وذلك فإن تنزيل اللغة العربية منزلتها التي تستحقها عالمياً وثقافياً لا يمكن أن يبقى مرتبطاً أو رهناً بظروف أو ملابسات قائمة - لأن اللغة العربية لها مكانتها الحضارية التي احتلتها في عهود الازدهار العربي والإسلامي وبقدر تلك المكانة وهذه القيمة - يجب أن يكون العمل على نشرها وتعليمها وتدعيمها عملاً دقيقاً وواعياً يجعل من علاقة اللغة بالحياة - علاقة جدلية تؤثر في الحياة وتتأثر بها - في أخذ وعطاء - فالحياة تكتسب - وأي لغة لا يمكن أن تكون حياتها لمجرد صفاتها أو التغني بماضيها - بل هي قبل كل شيء حاجة ملحة، وضرورة تمليها حركة الحياة والكون - فهي أداة الاتصال الأولى.

والمنظمة عبر جهازها الدولي تقوم على أنشطة أخرى فيما يتصل بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فقد أنشأت من أجل هذا الغرض - معهد الخرطوم الدولي للغة العربية - يتخرج فيه معلمون أكفياء - بما تعلموا - وعلموا وفق أحدث النظريات اللغوية والتطبيقية - ذلك لأن العناية بمعلم اللغة هي الأساس الأول - الذي يهيء الفرصة لتنمية مستوى المعلم وتطوير خبراته العلمية.

ولنا فوق ذلك مشروعات تقوم على إعداد مجموعات أخرى من

٩

كلمة الدكتور طه حسن النور
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

السيد الرئيس. . الأخوة المشاركون. .

أحييكم باسم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،
وباسم مديرها العام - معالي الأستاذ الدكتور محيي الدين صابر،
وأرجو لمؤتمركم الكبير هذا - كل التوفيق - وسداد الخطوات - ،

والحق أن هذا المؤتمر - والموضوعات القيّمة التي يتناولها بالدراسة والبحث، والقضايا التي يثيرها - هي في صميمها - من أهتمامات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - والتي أنشأت من أجلها جهازاً متخصصاً - هو جهاز التعاون الدولي لتنمية الثقافية العربية في الخارج - كان ذلك - لتلك الأهمية البالغة التي نوليها كل عناية ونبذل من أجلها كل جهد.

فإذا كان مؤتمركم الموقر قد خصص في دورته الرابعة عشرة - موضوع تدريس اللغة العربية للراشدين في أوروبا - فذلك أمر نبتهج له - ونعمل على دعمه، ونمد الجسور إليه لنتلاقى على هدف هو من أكبر أهدافنا قيمة.

ولعلني لا أتجاوز القدر المسموح لي - بكلمتي هذه - إذا أوضحت بعض الجهود القائمة التي تدور حول قضية اللغة العربية - في برامج الجهاز ومشروعاته - فذلك أمر نافع ولعله يفيدنا - كلانا - فعن قريب سوف يظهر - الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

كلمة الافتتاح لرئيس المؤتمر

أصحاب السعادة، زميلاتي وزملائي الكرام، أيها السيدات والسادة،

أهلاً وسهلاً ومرحباً بكم جميعاً إلى هذه الندوة العالمية حول تدريس اللغة العربية للراشدين في أوروبا.

إن اجتماعنا هذا لمدة ثلاثة أيام في باريس، إحدى أهم مدن العالم علماً وثقافة، لاعتراف لحقائق ثلاث:

١ - الحقيقة الأولى أن اللغة العربية، إحدى أعظم حاملات الثقافة والحضارة في العالم، تزداد أهميّة وتأثيراً يوماً بعد يوم في جميع أقطاب المعمورة.

٢ - الحقيقة الثانية هي أن مكانة اللغة العربية في أوروبا والحاجة إلى تدريسها قد أحدثتا الضرورة لانعقاد مؤتمر كهذا لتحقيق الأهداف التربوية والثقافية الشاملة في هذه القارّة.

٣ - والحقيقة الثالثة هي أننا نحن المجتمعين هنا - ونمثّل ما يزيد عن ثلاثين بلداً في خمس قارات - نطمح إلى بذل أقصى الجهود لتحقيق الأهداف التربوية والثقافية الأوروبية من خلال نشر اللغة العربية بأنجع الوسائل الممكنة.

بالنيابة عن جمعية AIMAV وبالأصالة عن نفسي أرحّب بكم مرة ثانية متمنياً أن يكون لقاؤنا مثمراً علميّاً ومرحاً اجتماعيّاً. والله الموفّق.

رجا توفيق نصر

مقدمة

هذا الكتاب يمثل محاضر المؤتمر الرابع عشر لجمعية إيماف المنعقد في مدينة باريس من ٢٣ إلى ٢٥ أيار سنة ١٩٨٣، وكان موضوعه تدريس اللغة العربية للراشدين في أوروبا.

حضر المؤتمرون من خمس قارات: آسيا، إفريقيا، أوروبا، أميركا الشمالية، أميركا الجنوبية. وكانت اللغات الرسمية المستخدمة في المؤتمر العربية والإنجليزية والفرنسية. والمحاضر في هذا الكتاب منشورة في هذه اللغات الثلاث.

وكما هي الحال في المؤتمرات، إن الرسائل المنشورة هنا تمثل فقط آراء مؤلفيها.

رجا توفيق نصر

المحتويات

مقدمة ٥
كلمة الافتتاح ٧
كلمة الدكتور طه حسن النور ٩
أهداف تعليم اللغة العربية في أوروبا ١٣
تدريس اللغة العربية بالطريقة التواصلية:
مشكلات وإمكانيات ٢١
بعض الخصائص التصنيفية للنحو العربي بالمقارنة
مع النحو البلغاري ٢٩
أشكال الجمل العربية ٣٧
مشكلات تدريس الأصوات العربية
للراشدين الأوروبيين ٤٧
مساهمة في تحديد مفهوم الكفاءة التخاطبية والمهارات
الانتقالية في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية ٥٥
هوامش ٦٠

Raja T. Nasr (ed).

تدريس اللغة العربية للراشدين في أوروبا

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE AUX ADULTES EN EUROPE

THE TEACHINE OF ARABIC TO ADULTS IN EUROPE

المؤتمر الرابع عشر

باريس: ٢٣ ـ ٢٥ أيار (مايو)، ١٩٨٣

14^{e} Colloque

Paris: 23 - 25 Mai, 1983

14th Seminar

Paris: 23 - 25 May, 1983

AIMAV

Bruxelles

1983

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION
DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant, 1971.**
2. René LINDEKENS, **Élements pour une sémiotique de la photographie, 1971.**

ÉTUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Etude tagmemique et transformationnelle, 1969.**
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propisitions hypothétiques du français parlé, 1970.**
3. Lewis BALKAN, **Les effets du billinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles,** 1970.
4. Bernard PY, **La interrogación en el espanol hablado de Madrid,** 1971.
5. Willy MARTIN, **Analyse an een vocabularium met behulp van een computer,** 1971.
6. R. G. VAN DE VELDE, **Empirisch-induktive Linguistik und generative Grammatik,** 1971.
7. Sylvain DE COSTER, Hugo BAETENS BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, **Aspects sociologiques du plurilinguisme.** Actes du 1er colloque de l'AIMAV (Bruxelles) 1971.
8. R.-F. MIKUS, **Principes de syntagmatique,** 1972.
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, G. SANDULESCU, F. VAN PASSEL (Eds.), **Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes.** Proceedings of the 2nd AIMAV Seminar, with the collaboration of ASLA (Stockholm), 1973.
10. S. P. CORDER AND E. ROULET (Eds.), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.** Proceedings of the 3rd AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA, CILA and the Council of Europe (Neuchâtel), 1073.
11. per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique,** 1973.
12. Norman A. POULIN, **Oran and Nasal Vowel Diphthongization of a New England French Dialect,** 1973.
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tangmémique à des textes littéraires de l'Antiquité,** 1973.
14. S. P. CORDER AND E. ROULET (Eds.), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.** Proceedings of the 4th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1974.

15. Pascale DELFOSSE, **Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique**, 1974.
16. J. VAN ROEY, **A Contrastive Description of English and Dutch Noun Phrases**, 1974.
17. Sera DE VRIENDT, Jean DIERICKX et Marc WILMET (Eds.), **Grammaire générative et psychomécanique du langage**, 1975.
18. Wil KNIBBELER, **Kwantitatieve analyse van een cursus Frans**, 1975.
19. S. P. CORDER and E. ROULET (Eds.), **Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics**. Proceedings of the 6th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1975.
20. J. NIVETTE (Ed.), **The Training of Modern Language Teachers in Various Countries**. Proceedings of the 5th AIMAV Seminar, with the collaboration of the VUB (Brussels), 1976.
21. J. NIVETTE (Ed.), **Language Teaching with the Help of Multiple Methods**, 1976.
22. Marcel DE GRÈVE et Eddy ROSSEEL (Eds.), **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants**. Actes du 10ᵉ colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission des Communautés européennes (Gand), 1977.
23. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Teaching the Children of Immigrants. A Documentation (FIPLV)**, 1978.
24. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **The Role of Women in Foreign-Language Textbooks. A Collection of Essays (FIPLV)**, 1978.
25. Rachad HAMZAOUI (Ed.), **Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement de l'arabe néo-classique, du français et de l'anglais**. Actes du 7ᵉ colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de l'Institut Bourguiba des langues vivantes (Sousse et Tunis), 1980.
26. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Language Learning. Individual Needs, Interdisciplinary Co-Operation, Bi- and Multilingualism**. Lucerne Congress Report of the FIPLV, 1978.
27. Jean-Pierre VAN DETH, **L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne. Bilan, Réflexions et propositions**, 1979.
28. E. ROSSEEL and C. YOUNG SILVA (Eds.), **Creativity and Learning Dynamics. I. Creativity in Language Teaching**. Proceedings of the 11th AIMAV Seminar, with the collaboration of the Instituto de Idiomas Yázigi, the University of Ghent and UNESCO (Brussels and Ghent), 1981.
29. Eddy ROSSEEL (Ed.), **La langue française dans les pays du Bénélux: besoins et exigences**. Actes du 12ᵉ colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles (Bruxelles), 1981.
30. Claude GOROKHOFF, **Le rôle du récit dans l'apprentissage des langues étrangères**, 1981.
31. Raja T. NASR, Segun ODUNUGA, Eddy ROSSEEL and Catherine YOUNG SILVA (Eds.), **Foreign Language Teaching and Cultural Identity**, 1982.
32. Raja T. NASR (Ed.), **The Teaching of Arabic to Adults in Europe**, 1983.

printed in beirut, lebanon
by al-khal printers
tel. 343 133